

BA Soziale Arbeit

Familien- und Lebensformenbezogene Soziale Arbeit

Systemische und integrative Arbeit mit Familien, Kindern und Bezugspersonen

Wintersemester 2011/2012 und Sommersemester 2012



Prof. Dr. Birgit Bertram
Prof. Dr. Sylvia Kroll
Prof. Dr. Hans-Herbert Pfrogner
Dipl.-Soz.Päd. Judith Rieger


Katholische Hochschule
für Sozialwesen
Berlin

www.khs-berlin.de

Vorwort

Der vorliegende Reader ist das Ergebnis unseres einjährigen Zusammenseins als Studierende und Lehrende im Studienschwerpunkt (SSP) Familien- und Lebensformbezogene Soziale Arbeit (FL) an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB). Wie auch unser professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit durch einen immerwährenden Reflexionsprozess gekennzeichnet ist und sein sollte, so war auch unser Vorgehen in diesem Schwerpunktseminar gekennzeichnet durch einen immer währenden Prozess der Reflexion, Diskussion, Abwägung, Erprobung und Entscheidung auf der Grundlage eines wohlwollenden Miteinanders.

Unser gemeinsames Ziel war: professionelle Soziale Arbeit gestalten zu wollen, damit optimale Entwicklung für Familien, Kinder, Jugendliche, Paare, Eltern, Frauen, Männer in ihren unterschiedlichen Lebenslagen, Lebenssituationen und Lebensgestaltungswünschen möglich wird sowohl heute (Gegenwart) als auch morgen (Zukunft).

Dabei waren wir uns stets wohl bewusst, dass wir immer 'Wanderer' auf dem Weg zu diesem Ziel bleiben werden. Für einen Wandernden ist es immer wieder hilfreich, 'Rastplätze' zu finden, Rastplätze, die Ruhe, Rückbesinnung, Vorbereitung und Entscheidungsfindung ermöglichen, um die weitere Wegstrecke gestärkt gehen zu können. Dieser Reader soll dazu beitragen, denn wir möchten mit diesem Reader eine Unterstützung auf dem professionellen Handlungsweg - an den vielen 'Rast- und/oder Entscheidungsplätzen' - geben. Für die Studierenden wird das beispielsweise die Zeit der Vorbereitung auf die Klausur sein.

Für die Inhalte der einzelnen Beiträge sind die namentlich gekennzeichneten Verfasserinnen und Verfasser eigens verantwortlich. Der Reader ist das Ergebnis eines Prozesses, der auch mit Ende dieses Studienschwerpunktes noch nicht abgeschlossen ist. Es ist zu hoffen und zu wünschen, dass für den einen oder anderen der selbst gestaltete Beitrag für den Reader der Beginn von Veröffentlichungen eigens verfasster Texte ist und für andere die Beiträge ein Impuls darstellen für ein tieferes Eindringen in die Theorie- und Methodenwelt der FL-bezogenen Sozialen Arbeit. Die interessant gestalteten Praxis-Projekte zeigen, wie vielfältig menschliches Dasein und damit auch immer wieder professionelle Soziale Arbeit ist. Die Notwendigkeit des Handelns zu erkennen und angemessen zu gestalten ist Weg und Ziel unserer Profession.

Zum Schluss möchte ich Allen von Herzen danken, die zum Gelingen dieses Reader beigetragen haben - die Studierenden und Lehrenden des SSP-FL für die inhaltliche Gestaltung; Manja Feige für die arbeitsintensive und nicht selten verzweifelnde Gesamtzusammenstellung; Oliver Materne für die Gestaltung des mit Aufwand konzipierten Deckblattes und das Hausmanagement der KHSB, insbesondere Herrn Franz und Herrn Pakusa, für die Kopier- und Bindearbeiten.

Sylvia Kroll

Berlin, im Juni 2012

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-------------------|---|----|
| 1. Kapitel | Einleitung <i>Birgit Bertram</i> | 6 |
| 2. Kapitel | Familie heute – Bildassoziationen der Studierenden zu Beginn des Seminars <i>Sylvia Kroll / Studierende</i> | 9 |
| 3. Kapitel | FL - Themen - Vielfalt im Seminar – Beiträge und Praxisprojekte der Studierenden | |
| | Dysfunktionale Familiensysteme am Beispiel Alkoholismus <i>Julia Graf / Elisabeth Hätscher / Katrin Halentz</i> | |
| | • Beitrag | 17 |
| | • Praxisprojekt: „Voll gegen den Baum“ – Was tun, damit Familie wieder funktioniert? | 23 |
| | Empowerment <i>Mario Hochweber / Katja Melzer / Julia Orejuela / Yvonne Sindy</i> | |
| | • Beitrag | 25 |
| | • Praxisprojekt: „Die Suche nach Empowerment in der Praxis“ | 33 |
| | Häusliche Gewalt <i>Katharina Weißhardt / Sirah Wollmann</i> | |
| | • Beitrag | 39 |
| | • Praxisprojekt: Wie erleben Kinder die Gewalt zwischen ihren Eltern? | 46 |
| | Mobbing in der Schule <i>Tabea Fischer / Claudia Görisch / Michaela Keller</i> | |
| | • Beitrag | 50 |
| | • Praxisprojekt: Mobbing - Workshop in der Schule | 55 |
| | Pflegeeltern werden – Vom Wunsch zur Wirklichkeit <i>Kevin Ditschkowski / Jakob Kretschmar / Sabine Schroer</i> | |
| | • Beitrag | 57 |
| | • Praxisprojekt: Pflegeeltern werden – Vom Wunsch zur Wirklichkeit - Ein Filmprojekt | 65 |
| | Straffällige Jugendliche - Fokussierung: Das Grundprinzip der Strafe im jugendstrafrechtlichen Kontext <i>Romy Kretschmer / Yvonne Reichert</i> | |
| | • Beitrag | 71 |
| | • Praxisprojekt: „Freischwimmer“ - ihre Lebenswelt | 79 |

| | | |
|-------------------|---|-----|
| | Trauer bei Kindern - im Kontext von Krankheit, Sterben und Tod eines Elternteils | |
| | <i>Marion Imiela / Anna Christina Michaelis / Tharani Thavaseelan</i> | |
| | • Beitrag | 82 |
| | • Praxisprojekt: Trauer bei Kindern – Auf dem Weg zu einem Themen-Elternabend | 90 |
| | Familiendynamik bei Trennung und Scheidung aus der Sicht der Kinder | |
| | <i>Stefanie Straube (die anfangs mitbeteiligten Projektmitglieder sind ausgeschieden)</i> | 95 |
| | • Beitrag | |
| | • Praxisprojekt: Trennung und Scheidung aus der Sicht der Väter | 102 |
| 4. Kapitel | Wissensbausteine I: Theorien / Konzepte / Methoden - Beiträge der Lehrenden | |
| | Professionelle FL bezogene Soziale Arbeit auf der Grundlage von Theorie-, Methoden- und Erfahrungswissen - eine Hinführung | 105 |
| | <i>Sylvia Kroll</i> | |
| | Biographische Analyse | 107 |
| | <i>Birgit Bertram</i> | |
| | Erziehungshilfen damit Entwicklung (in der Familie) gelingt | 111 |
| | <i>Sylvia Kroll</i> | |
| | Genogrammarbeit | 123 |
| | <i>Sylvia Kroll</i> | |
| | Grundlagen der Gesprächsführung – Gespräche mit Familien führen | 138 |
| | <i>Judith Rieger</i> | |
| | Lebenslagen und Verhaltensdispositionen | 146 |
| | <i>Birgit Bertram</i> | |
| | Soziogramm | 148 |
| | <i>Birgit Bertram</i> | |
| | Skulpturarbeit mit Familien | 150 |
| | <i>Hans-Herbert Pfrogner</i> | |
| | Systemtheorie in der Sozialen Arbeit mit Familien | 152 |
| | <i>Hans Herbert Pfrogner</i> | |

| | | |
|-------------------|---|-----|
| 5. Kapitel | Wissensbausteine II: Theorie und Praxis – Erarbeitung Studierende / Bearbeitung Lehrende | |
| | 5.1. Theoriebausteine | |
| | Strukturrahmen für ausgewählte Theorien / Modelle / Konzepte – eine Hinführung <i>Sylvia Kroll</i> | 156 |
| | Grundformen der Angst nach Fritz Riemann <i>Marion Imiela</i> | 159 |
| | Lerntheorien der Angst <i>Michaela Keller</i> | 160 |
| | Von der Angst zur spezifischen Phobie <i>Tabea Fischer</i> | 163 |
| | Bindungsbeziehung <i>Yvonne Reichert</i> | 164 |
| | Die Bindungstheorie <i>Anna Michaelis</i> | 165 |
| | Der Double Bind Effekt <i>Mario Hochweber</i> | 167 |
| | Vertrauen <i>Sirah Wollmann</i> | 168 |
| | Capability approach theory <i>Tharani Thavaseelan</i> | 168 |
| | Elternführerschein – Ein politischer Diskussionsstand <i>Katharina Weißhardt</i> | 169 |
| | Erziehungskompetenz <i>Katrin Halentz</i> | 171 |
| | Die Frustrations-Aggressions-Theorie <i>Julia Orejuela</i> | 173 |
| | Lerntheorien aggressiven Verhaltens <i>Romy Kretschmer</i> | 174 |
| | Lerntheorien aggressiven Verhaltens <i>Jakob Kretschmar</i> | 175 |
| | Kriminalitätstheorien – Soziologische Devianz <i>Kevin Ditschkowski</i> | 176 |
| | Gewalt - Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus Ein soziologischer Erklärungsansatz nach Wilhelm Heitmeyer <i>Claudia Görisch</i> | 178 |

| | |
|---|-----|
| Posttraumatische Belastungsstörung <i>Julia Graf</i> | 179 |
| Das Konzept der Salutogenese von Aaron Antonovsky <i>Katharina Kirste</i> | 181 |
| Trennung/Scheidung - Erleben aus Kindperspektive <i>Yvonne Sindy</i> | 183 |
| Familiendynamik bei Trennung und Scheidung aus der Sicht der Kinder <i>Stefanie Straube</i> | 184 |
| Die psychoanalytische Theorie zur Trennung <i>Sabrina Schroer</i> | 190 |
| Selbsttheorie nach Carl R. Rogers <i>Elisabeth Hätscher</i> | 191 |
| Systemische Familienaufstellung nach Bert Hellinger <i>Katja Melzer</i> | 196 |
| 5.2. Praxisbausteine / Glossar | |
| Der familienentlastende bzw. -unterstützende Dienst <i>Claudia Görisch</i> | 197 |
| Haushaltshilfe <i>Sirah Wollmann</i> | 198 |
| Der Krankenhaussozialdienst <i>Anna Michaelis</i> | 201 |

| | | |
|-------------------|---|-----|
| 6. Kapitel | Ausblick <i>Hans Herbert Pfrogner</i> | 202 |
|-------------------|---|-----|

1. Kapitel: Einleitung

Birgit Bertram

Der Studienschwerpunkt „Familien- und Lebensformenbezogene Soziale Arbeit“ hat ein breites Aufgabenspektrum. Fokus der Sozialen Arbeit in diesem Feld ist der einzelne Mensch in seinen Bezügen zu seiner Familie oder eine ganze Familie oder aber auch ein Kind oder ein Jugendlicher, der in einer familienersetzenden Lebensform seinen Lebensmittelpunkt hat. Zentrales Moment all dieser Sichtweisen auf die Lage eines Menschen stellt die Perspektive dar, welche Rolle und Bedeutung Familie für den Einzelnen hat, welche Funktionen Familie für den Einzelnen erfüllt und wie Familie in ihren Strukturen und Krisen mit Hilfe Sozialer Arbeit Unterstützung erfahren kann.

Dabei meint der zugrunde gelegte Familienbegriff recht umfassend alle Lebensformen, in denen zwei gleich berechnigte Erwachsene (Partnerschaftsachse) Fürsorge und Verantwortung zugunsten eines Schwächeren Dritten leisten (Generationenachse); das können Kinder sein, aber auch alt gewordene Eltern. Da hier für das Verständnis von Familie die Generationenbeziehungen zentral sind, sind Ein-Elternfamilien oder Alleinerziehende in ihrer Fürsorge für Schwächere in diese Definition einbezogen. Auch außerfamiliäre Betreuungsformen, die die Funktionen, die Familie für den Einzelnen hat, stellvertretend übernommen haben, werden in ihren Arbeitszusammenhängen hier mitgedacht.

Familie ist die gesellschaftlich institutionalisierte Kleingruppe, die bei hoher Intimität und emotionaler Dichte für ihre Mitglieder Schutz und Sicherheit in emotionaler, sozialer und ökonomischer Hinsicht in Langzeitperspektive gewährleistet und für die in ihr heranwachsenden Kinder die Sozialisation und Platzierung leistet. In ihrer biologisch-sozialen Doppelnatur vermittelt sie ihren Mitgliedern die Erfahrung von Kontinuität und Stabilität, was als Voraussetzung für eine konstruktive Entwicklung für Kinder gilt (Bronfenbrenner), aber auch die Regenerierung der erwachsenen Mitglieder stabilisiert. Familien sind damit ein zuverlässiger Ort, an dem Sozialkapital generiert wird: Die klaren Strukturen und die Regeln der Verlässlichkeit in Zusammenhang mit wirksamen Normen und Sanktionen vermitteln für alle ihre Mitglieder, für Eltern wie Kinder, ein Netzwerk von reziproken Beziehungen, die auch Pflichten (Obligationen) bedeuten.

Angesichts des tief greifenden Wandels familiärer Lebensformen in den letzten zweihundert Jahren stellen sich die Herausforderungen für die Soziale Arbeit, für Familien und für Kinder Hilfe und Unterstützung anzubieten, in höchst differenzierter Weise dar. Grundsätzlich ist vom elterlichen Recht zur Erziehung ihrer Kinder auszugehen, das im Grundgesetz verankert ist als „zuvörderst Aufgabe der Eltern“, in die der Staat nicht eingreifen kann. Erst dann, wenn die Möglichkeiten oder Fähigkeiten der Eltern in Frage gestellt sind, dieser allgemeinen und umfassenden Erziehungsaufgabe zum Wohle ihrer Kinder gerecht zu werden, kann und muss der Staat über das Jugendamt tätig werden („Wächterfunktion“).

Es gilt, den Familien Beratung, Begleitung und Unterstützung anzubieten in Situationen, in denen Notlagen oder Krisen die autonome Funktionserfüllung der Familien vorübergehend oder längerfristig in Frage stellen. Das können Krisen von Trennung und Scheidung sein, der Tod eines Familienmitglieds, Sucht oder Krankheit, familiäre Gewalt, Arbeitslosigkeit, aber auch Isolation oder Migration. Diese Aspekte können einzeln oder auch gemeinsam gegeben sein, wobei sich

ihre Wirkungen wechselseitig verstärken können (sozialökologisches Belastungsmodell). Unter einer systemischen Perspektive wirken sich die einzelnen Aspekte belastender Situationen auf alle Beteiligten aus, so dass sich auch die Unterstützungsleistungen an alle Betroffenen einer Familie wenden müssen, möglicherweise in unterschiedlicher Intensität, damit das familiäre System in seinen Grundstrukturen stabilisiert wird und seine Wirkung für seine Mitglieder einzeln und gemeinsam entfalten kann. Die Schulprobleme eines Kindes können beispielsweise ihre Ursache in einer angespannten familiären Situation haben, in der durch ökonomische Nöte Konflikte der Eltern eskalieren und das Kind in der subjektiv notwendigen Geborgenheit und Sicherheit beeinträchtigt ist und so den Leistungsanforderungen in der Schule nicht entsprechen kann.

Neben dem Blickwinkel, das Familiensystem zu stärken, um das Wohlergehen aller Mitglieder zu sichern und gerade auch die Bedingungen des Aufwachsens für die Kinder zu verbessern und zu stabilisieren, gilt es in der Arbeitsperspektive dieses Studienschwerpunkts auch, die Situation eines Kindes oder Jugendlichen oder Erwachsenen als Individuum mit je eigenen Rechten auf Achtung der Person im Fokus zu haben, um hier auf die bestmöglichen Entwicklungsbedingungen abheben zu können; das schließt Unterstützungsmodelle mit familienunabhängigen Systemen ein und erfordert eine wohl reflektierte und bedürfnisorientierte Reflexion der notwendigen Begleitmaßnahmen.

Die im Studienjahr 2011/12 im einzelnen diskutierten Aspekte und Themen, die in diesem Reader versammelt sind, stellen aus dem breiten Spektrum der möglichen Themen eine Auswahl dar, die von den teilnehmenden Studierenden zu Beginn selbst gewählt worden ist. Insofern kann dieser Band nicht repräsentativ sein für die Aspekte, die sich mit Familie und Sozialer Arbeit befassen. Entsprechend der verzahnten Arbeitsweise in diesem Studienschwerpunkt werden auf der einen Seite Themen in theoretischer Perspektive (Wissen) erarbeitet, daneben methodische Elemente zusammengetragen (Können), die dann in ihren wechselseitigen Bezügen reflexiv gewendet werden zur Rolle des/r Einzelnen als Akteur/in der Sozialen Arbeit (Habitus). All diese Elemente werden neben der theoretischen Fundierung und Erarbeitung konsequent übertragen auf konkrete Fallbeispiele, die aus den Praxiserfahrungen der Studierenden stammen. Diese Bearbeitung von Einzelfällen in Orientierung an einem „Leitfaden zur Fallanalyse“ wendet das erworbene Wissen systematisch auf Problemzusammenhänge an, die unmittelbar aus der Praxis Sozialer Arbeit stammen. Insofern wird hier dem Anspruch einer komplexen Theorie-/Praxis-Verzahnung in wechselseitiger Durchdringung und Fundierung Rechnung getragen.

In diesem Sammelband finden sich zunächst die **Bildassoziationen** der Studierenden zu Beginn des Studienjahrs zum Thema „**Familie heute**“: In kleinen Gruppen wurden die individuellen und subjektiven Bezüge zum Thema Familie zusammengetragen, bildhaft dargestellt und im Plenum interpretiert (Kap. 2). Dann folgen die **Beiträge der Studierenden** für die gemeinsame Diskussion im Studienschwerpunkt 2011/12 in alphabetischer Abfolge der Themen (Kap. 3). Darüber hinaus haben die Studierenden parallel zu ihren Beiträgen als Praxisprojekt jeweils ein für ihren Themenbereich relevantes Arbeitsfeld vor Ort besucht und die **Handlungskonzeptionen** in Bezug auf die vorgestellte Perspektive ihres Beitrags hin analysiert und kritisch hinterfragt; dies ist in eigenen Kurzbeiträgen zusammengestellt. Daraus ergibt sich ein exemplarisches Kompendium zu einzelnen Angeboten der Hilfen zur Erziehung, zu weiteren Arbeitskontexten Sozialer Arbeit und zu anderen zu wichtigen Schlüsselbegriffen der Sozialen Arbeit. Zudem haben die **Lehrenden mehrere Beiträge** zu Einzelaspekten der Theorie und Praxis verknüpfenden methodischen Arbeit im Kontext der Sozialen Arbeit mit Familien und Kindern und Jugendlichen und deren Bezugspersonen verfasst (Kap. 4), nämlich zur Philosophie der Hilfen zur Erziehung und zum Hilfeplanungsprozess, zum Zusammenhang von Lebenslagen und Verhaltensdispositionen, zur

systemischen Arbeit und zur Gesprächsführung mit Familien, sowie zu einzelnen **methodischen Bausteinen**, die den Zugang zu den Informationen über die Problemzusammenhänge der Familien, Kinder und Jugendlichen strukturieren helfen, nämlich zu Biographiearbeit, Genogramm, Soziogramm und Skulpturarbeit. Ein weiterer Abschnitt versammelt verschiedene **theoretische Ansätze** und Modelle als knappe Informationsbausteine (Kap. 5), die die Studierenden zusammengestellt haben. Insofern stellt dieser Sammelband eine Art Handbuch dar für die theoriegeleitete und praxisbezogene Arbeit in der Familien- und Lebensformenbezogenen Sozialen Arbeit.

2. Kapitel: Familie heute – Bildassoziationen der Studierenden zu Beginn des Seminars

Das BILD von Familie und Lebensformen in der SSP-FL-Gruppe im Studienjahr 2011/2011

Sylvia Kroll / Studierende

Unser Bild von Familie und Lebensformen ???

Zu Anfang des SSP-FL ging es um die Gegenstandsbestimmung. „*Wie würden wir **Familie und Lebensformen** definieren?*“ Hierzu tauschten sich die Studierenden zunächst in sechs Kleingruppen über ihre eigenen Vorstellungen von Familie und Lebensformen aus und erstellten auf der Grundlage ihrer Diskussion ein BILD: „Unser Bild von Familie“. Dieses wurde anschließend in Form einer `Bildbetrachtung` im Plenum präsentiert. Die zunächst mündlich vorgetragene `Bildbeschreibung` wurde dann in Schriftform eingereicht. Und das sind die Ergebnisse:

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| 1. Familie → Generationen und Beziehungen | 10 |
| 2. Familie → „Familie ist bunt“ | 11 |
| 3. Familie → „Schatzkarte des Lebens“ | 12 |
| 4. Familie → Viele Hände umringen den Anker in der Mitte | 12 |
| 5. Familie → Familienbaum | 14 |
| 6. Familie → Blut ist dicker als Wasser | 15 |

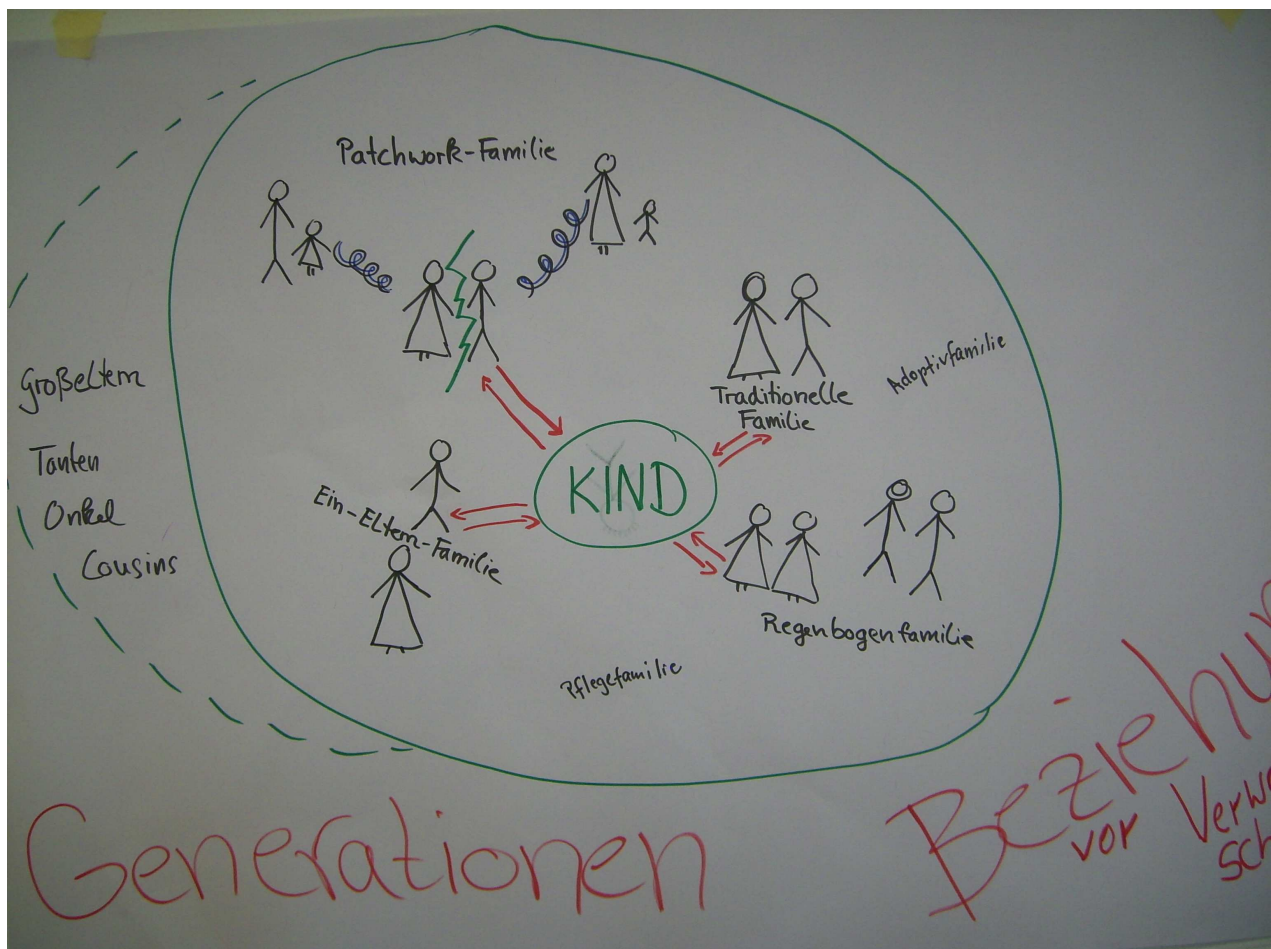
1. Familie → Generationen und Beziehungen

Gruppe: Marion Imiela (Verfasserin) / Clementina D'santo-Siejak/ Anna Christina Michaelis/ Yvonne Sindy

In unserer Kleingruppe versuchten wir den Begriff Familie zu definieren und abzugrenzen. Wir diskutierten darüber, welche Personen wir zu einer Familie zählen würden und was eine Familie ausmacht, im Gegensatz zu Bekannten und Freunden.

Für uns waren die Generationen ausschlaggebend und wichtig. Zu einer Familie gehören nach unserer Ansicht mindestens zwei Generationen. Im Zentrum steht der Begriff des Kindes.

Auch wenn jemand keine eigenen Kinder hat, so ist er immer auch Teil einer Familie, da er/ sie immer auch selbst ein Kind ist.



Um das Kind herum stellten wir nun die verschiedenen Konstellationen der Eltern dar bildlich dar. Ein-Eltern-Familien (Alleinerziehende) unabhängig vom Geschlecht, heterosexuelle- und homosexuelle Paare (verheiratet oder unverheiratet), getrennte bzw. geschiedene Paare mit neuen Partnern und Stiefgeschwistern (Patchwork-Familien), sowie Adoptiveltern und Pflegeeltern.

Ein weiterer entscheidender Faktor war für uns die Beziehung. Eine Familie ist für uns nicht nur dann eine Familie, wenn eine Blutsverwandtschaft vorliegt. Die Verwandtschaft liegt bei Adoptiveltern bzw. Pflegeeltern und Patchwork-Familien ja in keiner Weise vor, jedoch stehen die Mitglieder in einer bestimmten Beziehung zueinander. Unabhängig davon ob diese zu den Familienmitgliedern gut oder schlecht ist, aber in jedem Fall existiert eine ganz bestimmte und

einzigartige Beziehung.

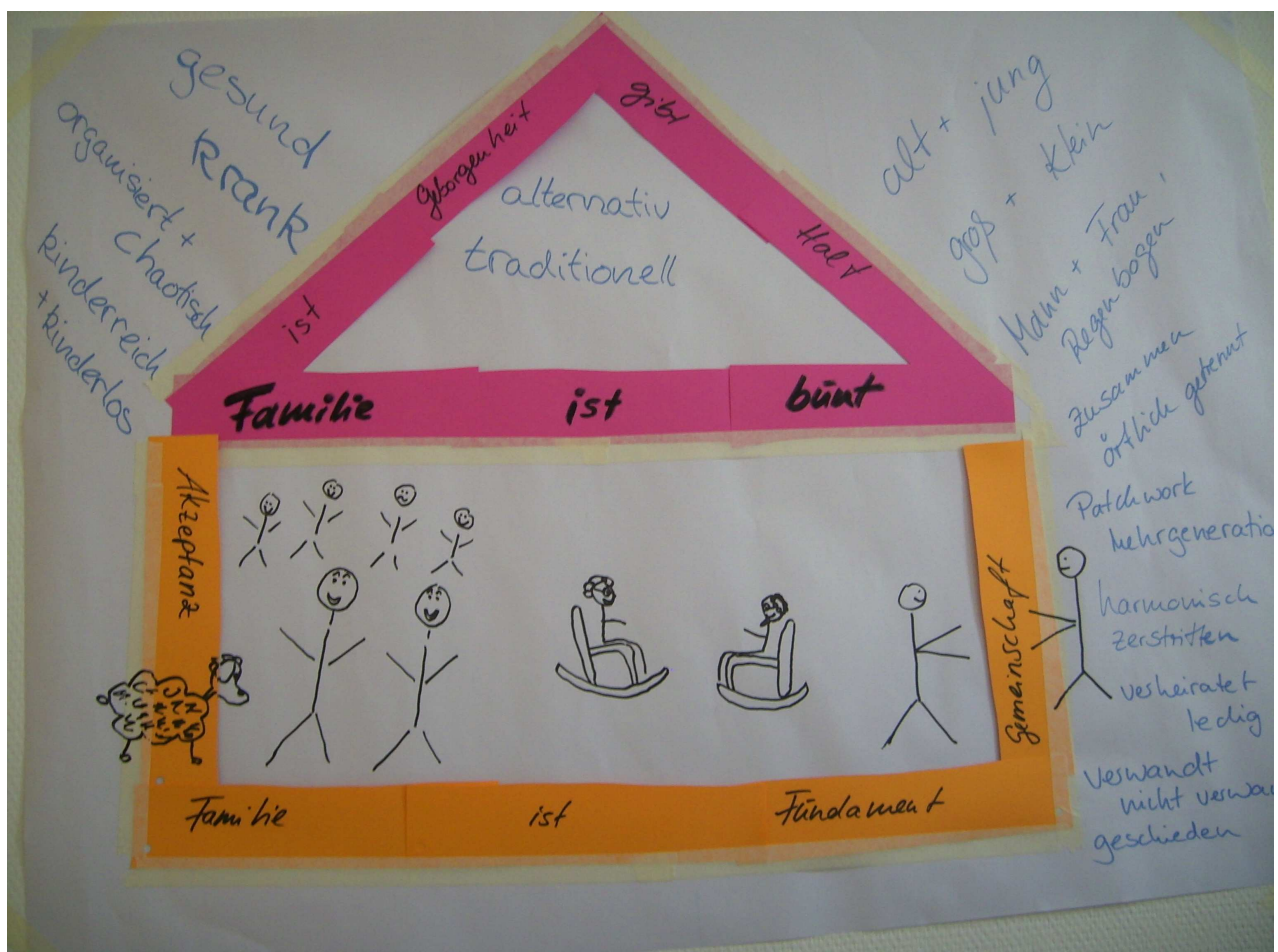
Bei der Diskussion um den Begriff Familie war es für uns auch schwierig festzulegen ob sehr gute Freunde zur Familie zählen oder nicht.

Unserer Meinung nach, können für jeden Menschen individuell Freunde ebenfalls als Familienmitglieder bezeichnet und gesehen werden, jedoch ist es problematisch wenn es um festgelegte Sozialleistungen für Familien geht.

2. Familie → „Familie ist bunt“

Gruppe: Julia Graf (Verfasserin) / Katrin Halentz / Elisabeth Hätscher

Um Familie bildlich zu definieren haben wir uns für eine Kombination aus Bildern und Worten entschieden.



Unser Haus symbolisiert die Grundzüge einer Familie: Es steht für die Stabilität, die Familie vermittelt und für den Rahmen, dem sie einem jeden Familienmitglied bietet.

In die Kontur des Hauses haben wir deshalb die für uns primären (wünschenswerten) Eigenschaften der Familie geschrieben: Akzeptanz, Geborgenheit, Vielfalt („bunt“), Gemeinschaft, Fundament und Halt. Eine Familie bietet diese Eigenschaften unabhängig davon in welcher Lebensform sich die Menschen befinden. Diese Vielfältigkeit, die jede Familie ausmacht, haben wir dann noch einmal in Wortgegensätzen formuliert (jung/alt, etc.). Da auch ein homosexuelles Paar für uns eine Familie sein kann, haben wir uns in der Darstellung für ungeschlechtliche Strichmenschen entschieden.

3. Familie → „Schatzkarte des Lebens“

Gruppe: Stefanie Straube (Verfasserin) / Jakob Kretschmar/ Simone Kirk

Die Intention dieser Form der Gestaltung soll deutlich machen, dass eine Familie zu haben und zu sein niemals als Selbstverständlichkeit hingenommen und angesehen werden darf. Vielmehr ist Familie das Suchen und Finden von Liebe, Zufriedenheit und Sicherheit. Um dies zu erreichen, muss man stetig daran arbeiten und braucht das gewisse Quäntchen Glück. Nichts symbolisiert dies besser als eine Schatzkarte. Erst einmal muss man eine solche finden, dann beginnt der beschwerliche Weg des Suchens. Man muss auf diesem Weg mancherlei Entbehrung in Kauf nehmen, aber am Ziel angekommen wird man 1000-fach belohnt. In diesem Kontext haben wir uns ebenfalls für das Symbol und Element „Wasser“ entschieden, weil gerade dieses Leben spendet und neues entstehen lässt und einen existentiellen Baustein im Leben jedes Menschen darstellt.



4. Familie → Viele Hände umringen den Anker in der Mitte

Gruppe: Ronny Kretschmer (Verfasserin) / Katharina A. Weißhardt / Sirah Wollmann / Yvonne Reichert / Katharina Kirste

Auf dem Bild sind die Hände der 5 Gruppenmitglieder, jeweils linke und rechte Hand, in einem Kreis aneinander gereiht aufgezeichnet. Hierbei hat jede Teilnehmerin ihre Hände in den gleichen Farben gestaltet, im gesamten Kreis kommen jedoch verschiedene bunte Farben vor.

Damit wollten wir die zu wahrende Individualität jedes Mitglieds in einer Familie (Herkunftsfamilie oder als solche empfundene) symbolisieren. Da sich die Fingerspitzen der Hände trotzdem berühren, deutet dies zugleich auf die eine Verbundenheit hin, was die Worte im Handinnern „Hand-in-Hand“ widerspiegeln.

Die Blumen in den Zwischenräumen der Hände stehen für positive Kraft und Gedanken, die wir mit Familie verbinden. In einer Spirale haben wir dann die frei assoziierten Erfahrungen familiärer Beziehungen aufgeschrieben, die wir als besonders wichtig und positiv erachten:

- Liebe, Harmonie, Toleranz, Dynamik, Interesse, Offenheit, Verantwortung,
- Respekt, Teilnahme, Unterstützung, Akzeptanz, Natürlichkeit,
- bedingungslose Wertschätzung, Basis, Rückhalt,
- Vertrauen, Geborgenheit, Zusammenhalt.

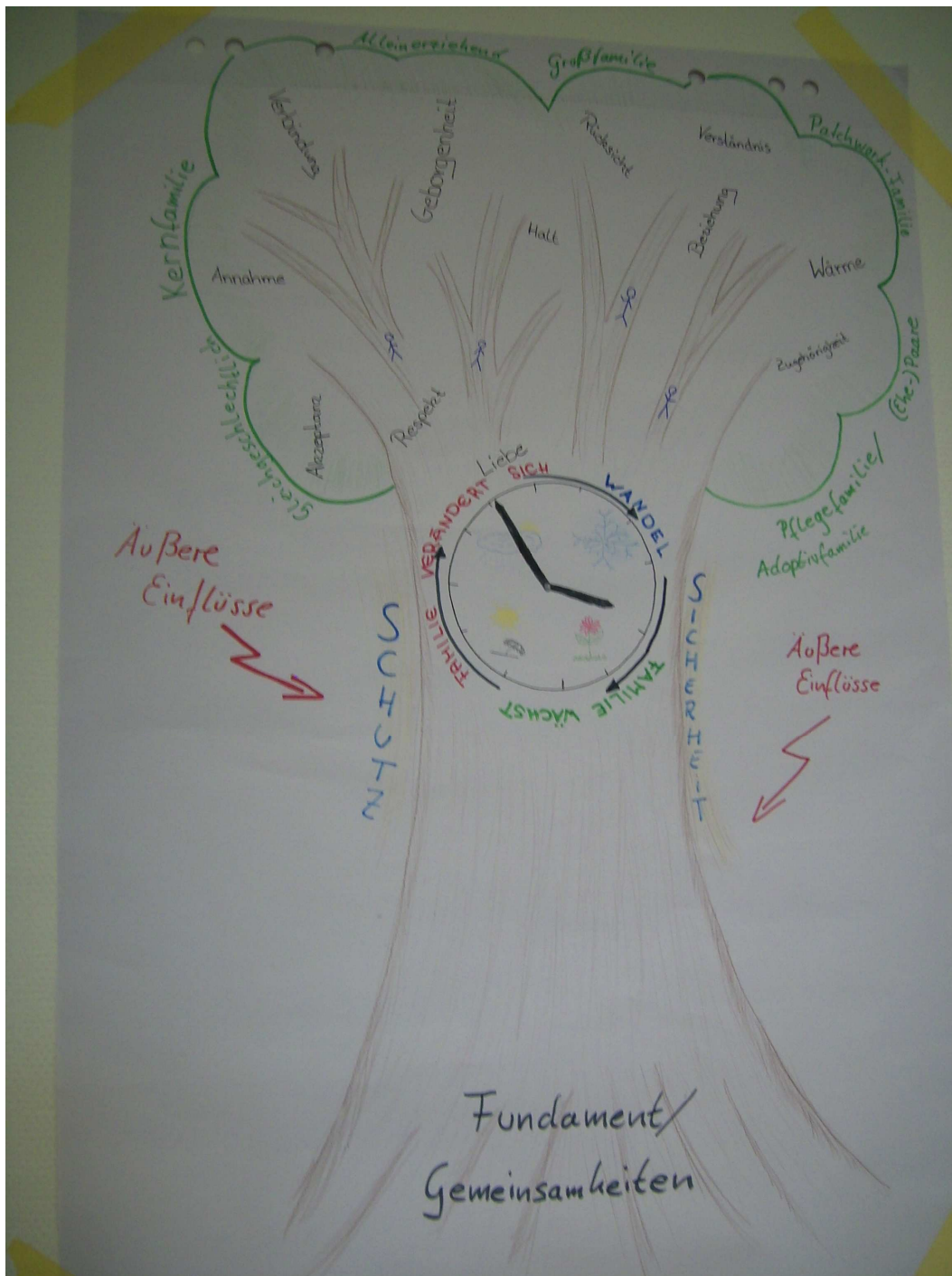
Die Worte münden in der Mitte in einem Anker, welcher symbolisch für die Wurzeln, den Ausgangspunkt des Menschen stehen.



5. Familie → Familienbaum

Gruppe: Tabea Fischer (Verfasserin) / Kevin Ditschkowski / Claudia Görisch / Michaela Keller

Wir sollten in Kleingruppen darüber diskutieren, was für uns Familie und Lebensformen bedeutet und unsere Ergebnisse in Form eines Posters festhalten. Unsere ersten Überlegungen waren, wie wir Familie passend darstellen könnten. Uns fiel der Baum als Halt durch die Jahrzehnte und als Symbol für Leben ein. Wir zeichneten einen Baum, dessen Wurzeln tief in der Erde verwurzelt sind. Diese sollen den Halt und die Stabilität symbolisieren die für uns in einer Familie sehr wichtig sind. Dies sollte das Fundament, den Halt und die Gemeinsamkeiten einer Familie darstellen. In den starken Baumstamm zeichnen wir eine Jahresuhr, diese soll die 4 Jahreszeiten der Natur symbolisieren. Für uns bedeuten diese Bilder, dass Familie nie gleich bleibt.



In die Baumkrone schrieben wir Wörter, die wir mit Familie verbinden: Verständnis, Wärme, Beziehung, Zugehörigkeit, Liebe, Familienmitglieder, Halt, Geborgenheit, Verbindung, Annahme, Respekt und Akzeptanz. Zusätzlich malten wir in jeden Ast in der Baumkrone ein Zeichenmännchen, um zu zeigen, dass Familie aus mehreren Menschen besteht und nicht nur aus mir selbst. Außen herum um die Baumkrone schrieben wir die Lebensformen von Familie, die uns bekannt waren: Großfamilie, Patchworkfamilie, Pflege- und Adoptivfamilie, Alleinerziehende mit Kind, Kernfamilie, (Ehe)Paare und Regenbogenfamilie. Wir nannten unser Schaubild „der Familienbaum“, da er für uns das Konstrukt einer Familie, so wie es sein solltet gut symbolisiert.

Genau diese Überlegungen haben dazu geführt, dieses Bild so zu gestalten. Wir konnten einfach nicht erklären was Familie konkret ist, wäre es doch auch vermessen sich anzumaßen für individuelle Dinge eine allgemeingültige Definition zu haben, ja zu besitzen. Wir wollten uns deshalb der Thematik Familie auf einem anderen Wege nähern. Wir suchten nach Fragen die zum Nachdenken über die eigene Vorstellung von Familie einladen. Nach dem Motto: Wenn man schon nicht erklären kann was Familie eigentlich genau ist, dann kann man doch wenigstens anderen Menschen dabei helfen für sich zu erkennen was Familie ausmacht.

Familie erfordert in der heutigen Zeit mehr denn je den persönlichen Einsatz aller Beteiligten, die sich immer wieder über das eigene Sein, das Miteinander und das was Familie überhaupt ausmacht bewusst werden müssen. Deshalb muss Familie immer wieder „neu erforscht und „neu entdeckt“ werden.

Und genau dafür braucht man Fragen.

Sie sind unverzichtbar für den Vorgang des immer wieder neu Entdeckens und somit dem lebendig halten der Familie. Ermöglicht dies auch eine intensivere Befassung mit der Thematik, damit Familie niemals als selbstverständlich angesehen wird.

FAMILIE VERPFLICHTET; nicht nur zum Nachdenken.

3. Kapitel: FL - Themen - Vielfalt im Seminar

Beiträge und Praxisprojekte der Studierenden

Dysfunktionale Familiensysteme am Beispiel Alkoholismus

Julia Graf / Elisabeth Hätscher / Katrin Halentz

Eine Familie ist eine Gruppe von Menschen „die miteinander verwandt, verheiratet oder verschwägert sind, gleichgültig ob sie zusammen oder getrennt leben, ob die einzelnen Mitglieder noch leben oder bereits verstorben sind.“

Sie „kann unabhängig von räumlicher oder zeitlicher Zusammengehörigkeit als Folge von Generationen angesehen werden, die biologisch und rechtlich miteinander verbunden sind.“

(BMFSFJ, 4. Familienbericht 1985)

Die Familie, aus ganzheitlicher Sicht, stellt ein offenes, zielorientiertes und sich selbst regulierendes System dar, welches sich stetig entwickelt. Verändert sich ein Teil des Systems Familie, verändert sich auch das gesamte System.

Das Supra- (Freunde, entferntere Verwandte etc.) und das Subsystem (Eltern, Kinder / Kernfamilie) sind durch ein intimes Beziehungsgeschehen gekennzeichnet, in welchem Nähe, Konstanz, Privatsphäre und Angrenzung gegen einander eine enorme Rolle spielen.

Die Funktion dieses Systems besteht in der gefühlten (und gelebten) Verantwortung der Familienmitglieder unter einander.

Dysfunktionale Familiensysteme können diese Funktion nicht mehr erfüllen und entwickeln ein Ungleichgewicht innerhalb des Systems.

Diese Dysfunktionalität entsteht meist durch negative Stressoren (Krisen, Critical Life Events, etc.) und kann von den Beteiligten selbst nicht bewältigt werden.

Jede Familie verfügt aber über eigene Erfahrungen und Copingstrategien, um solchen Stressoren zu begegnen, weshalb es von dem jeweiligen System abhängt, was bewältigt werden kann. Nicht jede Krise führt zu einer Dysfunktion des gesamten Systems.

Merkmale einer Dysfunktion innerhalb der Familie sind beispielsweise:

- fehlendes Familienoberhaupt
- Starre, Unflexibilität
- fehlende Rituale, Werte, Normen
- wenig Zusammenhalt, fehlende Bedürfnisbefriedigung
- gestörte Kommunikationsstrukturen
- Unsicherheit, Unzufriedenheit
- unzureichende Problembewältigungsstrategien

Auch Alkoholismus kann dazu führen, dass eine Familie an ihre Grenzen gerät und ein auffälliges Familienleben entwickelt.

Alkoholismus ist das zwanghafte Bedürfnis nach und das Angewiesen sein auf Alkohol. Seit 1968 ist Alkoholismus eine in Deutschland anerkannte Krankheit, für die und deren Folgeerkrankungen die Gesetzlichen Krankenkassen seit 1978 Leistungen erbringen müssen. Im ICD-10 sind zur Diagnose der Krankheit sechs Kriterien unter der Gruppe F 10 definiert. Die Entstehung wird sowohl durch genetische Prädispositionen als auch durch psychosoziale und umweltbedingte Faktoren beeinflusst.

6 Kriterien der „Diagnostischen Leitlinien für das Alkoholabhängigkeitssyndrom“:

- starker Wunsch/ Zwang Alkohol zu konsumieren
- verminderte Kontrollfähigkeit der Menge des Konsums
- Auftreten körperlicher Entzugsserscheinungen, wie z. B. Unruhe, Tremor, Übelkeit
- zunehmend höhere Dosen sind erforderlich, um Wirkungen hervorzurufen
- Vernachlässigung der Interessen zugunsten des Alkoholkonsums
- Fortsetzung des Konsums trotz eindeutiger körperlicher, sozialer und/oder psychischer Folgen

Die Diagnose Alkoholabhängigkeit wird gestellt, wenn im Zeitraum des letzten Jahres mindestens drei dieser Punkte zutreffen.

Nach Jellinek lassen sich Alkoholkranke in fünf Schweregrade differenzieren:

Der **Konflikttrinker (Alpha-Trinker)** zeigt keine Abhängigkeit von der Substanz. Der Konsum wird aber als einzige Lösungs- bzw. Bewältigungsmöglichkeit für ein aktuelles Problem gesehen. Dies können sowohl Probleme des Trinkenden mit sich selbst als auch mit seiner Umwelt sein.

Der **Gelegenheitstrinker (Beta-Trinker)** ist ebenfalls noch nicht abhängig, trinkt gelegentlich und behält darüber zumeist die Kontrolle.

Der **Rauschtrinker (Gamma-Trinker)** dagegen trinkt bis in den Rauschzustand und kann sein Verhalten dann kaum noch kontrollieren und wird häufig auch gewalttätig. Trotz guter Vorsätze schafft er es nicht sein Trinkverhalten zu reduzieren oder zu kontrollieren.

Der **Spiegeltrinker (Delta-Trinker)** versucht über den ganzen Tag einen bestimmten Alkoholpegel nicht zu unterschreiten, um so dann auch Entzugsserscheinungen zu vermeiden. Er kontrolliert seinen Konsum insofern, dass er lediglich seinen Pegel hält und nicht bis in den Rauschzustand trinkt. Dadurch kann er über eine lange Zeit unauffällig bleiben.

Beim **Periodischen Trinker (Epsilon-Trinker)** wechseln sich Phasen des starken, unkontrollierten Konsums und Phasen der Abstinenz ab. Ihm selbst ist der Auslöser nicht immer bewusst, wodurch es auch zu abergläubischen Erklärungsmustern für den Alkoholkonsum kommen kann.

Den **Alpha-** und **Beta-Typus** bezeichnete Jellinek als Vorstufe der Alkoholkrankheit. **Gamma-, Delta-** und **Epsilon-Trinker** dagegen gelten als alkoholkrank. Zu dieser Form der Kategorisierung ist zu sagen, dass es unter den Typen Überschneidungen und Abweichungen gibt.

Alkoholismus wird deswegen **als Familienkrankheit** bezeichnet, weil sich kein Mitglied des Systems den Auswirkungen entziehen kann.

Die Verhaltensweisen, die der Betroffene äußert (bspw. Stimmungsschwankungen) übertragen sich auf das ganze System, welches versucht wieder ein Gleichgewicht herzustellen. Oft decken die negativen Gefühle des Alkoholikers seiner Familie gegenüber seine wahren Gefühle, so deckt: Aggressivität Angst,

Beschuldigungen Schuldgefühle und Kontrolle Hilflosigkeit.

Daraus entsteht für die betroffenen Familienmitglieder eine Art angespannte Erwartungshaltung dem Kranken gegenüber. Dazu kommen meist noch Konflikte, die sich aufgrund des Alkohols in die Paarbeziehung ziehen und diese zusätzlich schädigen. Dennoch übernimmt der Partner eines Alkoholikers häufig die soziale und emotionale Verantwortung, die der Süchtige nicht mehr leisten kann. Zunehmend entsteht Distanz und Unaufmerksamkeit der Familienmitglieder gegenüber einander. Da aber das System „Familie“, zumindest nach außen, weiter funktionieren soll, kommt es zur stetigen Isolation der gesamten Familie.

Auch wenn eine solche Familie sehr eingeschworen wirkt, gibt es eine Reihe von **unausgesprochenen Familienregeln**, an die sich alle halten müssen, um das dysfunktionale System nicht zu zerstören. Diese werden allein durch die Macht, die der Alkoholiker ausstrahlt ein- und aufrechterhalten. Paradox ist vor allem, dass mit steigendem Kontrollverlust des Süchtigen auch die Macht steigt, solche Regeln aufzustellen und zu kontrollieren:

- So wie es ist, muss es bleiben.
- Jedes Familienmitglied muss ein Komplize sein.
- Alles im Familienleben dreht sich um den Alkohol.
- Der Alkohol ist nicht schuld.
- Der Alkoholiker ist nicht schuld an seiner Sucht.
- Über die Familiengeschichte wird nicht geredet.
- Niemand zeigt seine wahren Gefühle oder Gedanken.

Natürlich ergeben sich daraus auch **Auswirkungen auf die Kinder**. In erster Linie leiden sie unter den häuslichen Umständen. Sie erfahren wenig Emotionalität zwischen den Eltern, wenig Interaktion und echte Kommunikation. Gesagtes und Gemeintes kann stark voneinander abweichen und auch, wenn die Familie das Thema Alkohol tabuisiert, spüren die Kinder, dass etwas nicht stimmt.

Auch sie sind stark bestrebt eine gewisse Harmonie im Familienalltag aufrecht zu erhalten und so kann es dazu kommen, dass sie sich enorm an die Umstände, zum Beispiel die jeweilige Laune des Alkoholikers anpassen, um nicht noch mehr Ungleichgewicht zu provozieren. Es kommt nicht selten zu einer Parentifizierung, d. h. sie übernehmen Aufgaben, die nicht altersangemessen sind, wie bspw. einkaufen, die Geschwister abholen o.ä.

Diese Anpassungsleistungen können sich in verschiedenen Rollenmustern beschreiben lassen, wobei zu beachten ist, dass die folgenden Rollen nicht immer klar ausgeprägt, voneinander abgrenzbar sind und sich durchaus auch überschneiden können.

Der Held beschreibt häufig das Erstgeborene. Dieses Kind ist sehr früh selbstständig, weil es gewohnt ist nur wenig Unterstützung durch seine Eltern zu bekommen und sich auf sich selbst zu verlassen. Es ist ein sehr aktives Kind, dass durch seine Strebsamkeit gute Leistungen erzielt und so die Familie nach außen hin aufwertet, wobei es oft nur bemüht ist, den Stolz und die Hoffnung der Eltern für sich zu gewinnen. Durch seine Leistungen ist es allgemein beliebt und wird in seiner Umgebung anerkannt, es vermittelt den Eindruck der „heilen Familie“. Dennoch fühlt es sich für die Nöte und Sorgen der anderen Familienmitglieder verantwortlich, fühlt sich innerlich als Versager, hat Ängste und Schuldgefühle. Die Aktivität dieses Kindes dient ihm meist als Schutzmechanismus vor der eigenen Angst und Hilflosigkeit, denn nur durch seine positiven

Leistungen fühlt es sich angenommen und geliebt und nur durch diese erfährt es seine eigene Wirksamkeit, denn Bemühungen innerhalb der Familie führen zu versagen. Oft ist dieses Kind auch eine Art „Partnerersatz“ oder „Trostspender“ für den nicht trinkenden Elternteil. Heldenkinder sind oft sehr perfektionistisch, werden schnell wütend und zeigen häufiger psychosomatische Probleme. Sie können nicht entspannen, sind nur schwer mit sich selbst zufrieden und können sich auch nur schwer abgrenzen.

Es sind oft Helden, die später soziale Berufe erlernen und dadurch wirksam sein wollen. Heldencharaktere besitzen ein großes Selbstvertrauen, sind sehr beharrlich und belastbar. Sie zeigen oft ein großes Einfühlungsvermögen / soz. Intelligenz, in Bezug auf das Verstehen von Interaktionen. Zudem sind sie sehr manipulativ und haben ein feines Gespür dafür Situationen zu ihrem eigenen Vorteil auszunutzen.

Der Sündenbock oder das schwarze Schaf ist das zweite Kind der Familie. Da es kaum gegen den Held ankommt, versucht es eher mit deviantem, asozialem Verhalten die Aufmerksamkeit seiner Umwelt zu erreichen. Diese negative Aufmerksamkeit kommt ihnen aufgrund ihrer Persönlichkeit auch zu; sie sind ausagierend, rebellierend, nicht übersehbar, trotzig und feindselig. Dennoch besteht auch in ihrem Verhalten ein Versuch die Familie zu schützen und das Familiengeheimnis aufrecht zu erhalten. Sie versuchen einfach es durch noch größere Probleme zu überdecken. Es erlebt das familiäre Chaos und lebt es nach außen aus. Oft bekommt dieses Kind aber zu wenig Aufmerksamkeit, was es enttäuscht, entmutigt und ihm ein negatives Selbstwertgefühl gibt. Es kann auch zu Stigmatisierung innerhalb der Familie kommen, d. h. dass dieses Kind durch sein negatives Verhalten auch mit dem eigentlichen Problem des Alkoholismus in Verbindung gebracht wird und so extreme Schuldgefühle entwickelt und seelisch komplett überfordert wird.

Durch sein extremes Verhalten kann es aber schneller zur Aufdeckung des Familiengeheimnisses kommen (z.B. bei einer Erziehungsberatung). Außerdem hat dieses Kind die Chance außerfamiliäre Beziehungen aufzubauen, da es in der Familie häufig eine Außenseiterrolle einnimmt, und so der Isolation zu entfliehen und gesunde Beziehungen zu erleben.

Das Stille, Das Verlorene Kind ist das Drittgeborene. Es bemerkt die häusliche Atmosphäre, wird aber zumeist von den älteren Geschwistern geschützt, wodurch es sich ausgeschlossen und einsam fühlt. Es zieht sich stetig zurück, versucht sich unsichtbar zu machen, ist still, unauffällig und spielt auch meistens allein oder entwickelt Phantasiewelten. Dadurch besitzt es kaum emotionale Ausdrucksmöglichkeiten, wirkt unsicher und hilflos. Es zieht das Alleinsein als Schutz vor dem Chaos vor, bezahlt dafür aber mit Einsamkeit. Auch die Entwicklung einer eigenen Identität ist deutlich schwächer ausgeprägt als bei seinen Geschwistern und es entstehen Kontakt- und Entscheidungsschwierigkeiten, die sich bis ins Erwachsenenalter manifestieren können. Diese Kinder sind oft krank, autoaggressiv oder Bettnässer, womit sie wenigstens einen Teil der elterlichen Fürsorge bekommen.

Durch ihre familiäre Randposition sind sie aber weitestgehend selbstständig und unabhängig von der Meinung anderer, ihre Phantasie ersetzt, was die Realität ihnen vorenthält, so dass diese Kinder oft sehr kreativ sind und Neuem gegenüber sehr aufgeschlossen auftreten.

Der Clown ist in der Geburtenfolge das Letztgeborene oder der sogenannte Nachkömmling. Dieses Kind versucht die Spannungen, die es in der familiären Interaktion bemerkt durch Heiterkeit abzubauen. Es lenkt durch seine Späße die gesamte Familie vom eigentlichen Problem ab und bekommt dadurch positive Zuwendung. Es wirkt sehr extrovertiert und lustig im Gegenzug dafür aber auch unreif und wenig belastbar. Ist es einmal nicht fröhlich schwindet meist sofort die ihm zukommende Aufmerksamkeit, wodurch es sich unzulänglich und bedeutungslos fühlt. Vor

allen in der Schule kann diese übertriebene Heiterkeit schnell als störend empfunden werden und das Kind wird als „Klassenclown“ abgestempelt. Oft hat dieses Kind nur wenige Informationen über das eigentliche Familienproblem, da es von den älteren Geschwistern geschützt wird, was aber seine inneren Schuldgefühle und das Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit nur bestärkt.

Generell haben dysfunktionale Familiensysteme enorme Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Diese lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Verhaltensauffälligkeiten
- Hyperaktivität
- Substanzmissbrauch
- Delinquenz, „Schule Schwänzen“
- kognitive Störungen
- soziale Interaktionsprobleme
- psychosomatische Probleme
- Angst, Depression
- körperliche Misshandlung, Missbrauch, Vernachlässigung

Aber nicht nur die Kinder, auch der Partner des Suchtkranken leidet unter der Situation. Im Verlauf der Erkrankung können auch sie auffälliges Verhalten und sogenannte **Co-Abhängigkeiten** entwickeln.

Über diese gibt es bislang noch kein einheitliches Konzept. Klar ist jedoch, dass Co-Abhängige oftmals einen aktiven, wenn auch ungewollten, Beitrag zur Suchtverlängerung leisten. Die Frage besteht nur darin, ob die Co-Abhängigkeit eine Sekundärerkrankung des Partners in Folge des Alkoholismus ist oder ob der Co-Abhängige eine persönlichkeitsgestört ist und selber die Suchterkrankung des Partners unbewusst herbeigeführt hat.

Um dies zu klären, kann man von den verschiedenen Paradigmen der Psychologie ausgehen. Exemplarisch erläutern wir den psychodynamischen und den systemtheoretischen Ansatz sowie die Soziologische Stresstheorie.

Der **Psychodynamische Erklärungsansatz** geht davon aus, dass der Co-Abhängige bereits unter einer Persönlichkeitsstörung leidet, bevor das Suchtproblem in der Familie überhaupt auftritt. Durch diese Persönlichkeitsstörung hegt er besondere Bedürfnisse nach Macht, Selbstbestrafung und Kontrolle, welche durch den abhängigen Partner befriedigt werden können. Die Abhängigkeit des Partners wird für ihre Bedürfnisbefriedigung herbeigeführt und ausgenutzt. Deshalb boykottieren sie oftmals auch die Behandlung der Alkoholkrankheit. Oftmals hatten diese Co-Abhängigen selbst alkoholranke Väter.

Der **Systemtheoretische Erklärungsansatz** für Co-Abhängigkeit betrachtet die Familie als geschlossenes System, welches ständig bestrebt ist ein Gleichgewicht zu erhalten bzw. herzustellen. Auftretende Störungen werden auf ein Minimum reduziert, um dies zu erreichen. So beeinflussen sich alle Mitglieder der Familie gegenseitig und sind an der Alkoholabhängigkeit beteiligt.

Die **Soziologische Stresstheorie** betrachtet die entstandenen Dysfunktionen einer Familie als Ergebnis eines Anpassungsprozesses den Anhängigen betreffend. Diese Anpassungsversuche oder Bewältigungsmechanismen dienen dem Erhalt der Stabilität der Familie. So führen sie dazu, dass der Co-Abhängige die einstige Rolle des Abhängigen übernimmt, also seine gesamte Verantwortung und das Familienmanagement, wodurch der Abhängige selbst in die Rolle des „schwierigen Kindes“ wechselt.

All diese Informationen muss nun die Soziale Arbeit nutzen, um wirkungsvolle Hilfen installieren zu können.

Bei den **Interventionsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit** sollten folgende Punkte unbedingt beachtet werden:

1. frühes einsetzen der Hilfe (Frühintervention)
2. das vorhandene Risiko adäquat wahrnehmen und bearbeiten (selektive Prävention)
3. umfassende und dauerhafte Hilfen (Case Management)
4. die ganze Familie einschließen (Familienberatung und/oder – Therapie)
5. die Motivation zu guter Elternschaft und Suchtbewältigung verknüpfen (Motivational Interviewing)
6. die Resilienz fördern bzw. entwickeln (Ressourcenorientierung)

Ambulante Suchthilfe:

Beratungsstellen→ Aufgaben: Beratung, Vermittlung, Vernetzung, Case Management, Betreuung und Beratung von Selbsthilfegruppen

Stationäre Suchthilfe:

- Fachkliniken/- Krankenhäuser zur Entwöhnung
- Ergänzende Einrichtungen zur berufl. Wiedereingliederung
- Pflegeheime für chronisch Abhängige
- Adaptionshäuser
- Einrichtungen des Maßregelvollzugs

„Wenn Mutti säuft...“: <http://www.youtube.com/watch?v=TS6KceLfbZs&feature=related>

Quellen:

- Appel, Ch. (Hrsg.). (1994). Kinder alkoholabhängiger Eltern. Ergebnisse der Suchtforschung. Freiburg Breisgau, Lambertus- Verlag
- Aßfalg, R. (2006). Die heimliche Unterstützung der Sucht: Co-Abhängigkeit. (5. Aufl.) Geesthacht, Neuland
- Feuerlein, W. (1989). Alkoholismus – Mißbrauch und Abhängigkeit. Entstehung – Folgen – Therapie. (4. Aufl.) Stuttgart, Georg Thieme Verlag
- Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen (Hrsg.) (1999). Alles total geheim. Kinder aus Familien mit Suchtproblemen. (2. Aufl.) Hannover
- Lindenmeyer, J. (2005). Lieber schlau als blau. (7. Aufl.) Basel, Beltz Verlag
- Oerter R. und Montada L. , Entwicklungspsychologie, 6. überarbeitete Auflage, Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 2008
- Schmieder, A. (1992). Alkohol & Co. Mitgefangen in der Sucht. Sich aus der Verstrickung lösen. Stuttgart, Georg Thieme Verlag
- Schneewind, Klaus A., Familienpsychologie, 2. überarbeitete Auflage, Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer Verlag, 1999
- Thomasius, R., Küstner, U. J. (2005). Familie und Sucht. Grundlagen, Therapiepraxis, Prävention. Stuttgart, Schattauer GmbH
- Zobel, M. (2006). Kinder aus alkoholbelasteten Familien. (2. Aufl.) Göttingen, Horgrefe Verlag GmbH & Co. KG
- URL: <http://www.dhs.de/suchstoffe-verhalten/alkohol.html>

- URL:
http://www.dhs.de/fileadmin/user_upload/pdf/Veranstaltungen/Fachkonferenz_2007/familie-sucht_mklein_121107.pdf, 21.01.2012, 13.45 Uhr
- URL:
http://80.92.48.160/addiction.de/fileadmin/user_upload/pdf/beitraege/KleinM1998I.pdf, 21.01.2012, 13.51 Uhr
- URL:
http://www.encare.de/content/documents/ALC_VIOL_ParentalAlcoholProblems_DE.pdf, 21.01.2012, 14.09 Uhr

Praxisprojekt: „Voll gegen den Baum“ – Was tun, damit Familie wieder funktioniert?

Julia Graf / Elisabeth Hätscher / Katrin Halentz

Anhand des vorangegangenen Theoriebeitrages zum Thema „Dysfunktionale Familiensysteme am Beispiel des Alkoholismus“ und den daraus gewonnenen Hintergrundinformationen entwickeln wir die Forschungsfragen:

- „Welche Handlungsschritte sind nötig, damit eine Familie wieder funktional wird und ihre Aufgaben wieder erfüllen kann?“
- „Wie können Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen am besten intervenieren, um betroffene Familien, insbesondere die Kinder, zu unterstützen?“

für das durchzuführende Praxisprojekt.

Ziel dieser Fragen sollte die Klärung der professionellen Hilfeplanung für geschlossene, nicht mehr funktionierende Familien sein. Das bedeutet wir wollten in erster Linie Informationen der Praxis herausarbeiten, die im Umgang mit Familien mit einer Suchtproblematik oder psychischen Erkrankung hilfreich und angemessen sind. Besonders erhofften wir uns von den Erfahrungen der jeweiligen (Schul-)Sozialarbeiter, Familienberatern und Therapeuten zu profitieren und so zu erfahren, welche konkreten Handlungsschritte unternommen werden und welche Angebote die Hilfreichsten sind, um Familien auf ihrem Weg aus diesem Kreislauf heraus zu unterstützen. Vor allem wollten wir auch mehr darüber erfahren, wie es dazu kommt, dass sich ein derart festes System nach außen öffnet oder von außen geöffnet wird und wie dies im Kontext der Lebenswelten der jeweiligen Familienmitglieder bemerkt wird bzw. werden kann.

Unseren Fokus legten wir dabei auf die Kinder dieser Familien und deren Umfeld „Schule“, da diese dort ihren Lebensmittelpunkt haben. Eine Hypothese, die wir leider nicht beantworten können lautete:

„Auch im Lebensschwerpunkt `Schule` werden nur selten die Verhaltensweisen der Kinder hinterfragt, ernst genommen und bearbeitet.“

Wie im theoretischen Beitrag erläutert wurde, weisen diese bestimmte Verhaltensmuster auf, die von ihrer Umgebung wahrgenommen werden und so zur Aufdeckung des Familiengeheimnisses führen können.

Aus diesem Grund versuchten wir vorrangig Schulsozialstationen für ein Interview zu gewinnen, weniger Beratungsstellen und Therapeuten. In Vorbereitung auf das Interview haben wir einen

Leitfaden erstellt. Insgesamt fragten wir bei 12 verschiedenen Stellen telefonisch sowie per E-Mail an.

Leider bekamen wir nur 4 Antworten, eine Absage, zwei Telefonate bzw. Gespräche und letztendlich nur ein Interview.

Um einen Vergleich zu haben und die Validität der Interviews ein wenig zu erhöhen, wollten wir eigentlich mindestens drei Gespräche durchführen und aufzeichnen.

So konnten wir nur ein einziges Interview für die Beantwortung unserer Forschungsfragen nutzen, was es deutlich erschwerte dies auf die allgemeine Berufspraxis in diesem Feld zu beziehen, da uns Vergleichsmöglichkeiten fehlen. Dennoch war dieses Interview sehr ergiebig, interessant und gibt einen Einblick in die Arbeitsweise und Erfahrungen einer Psychologin des gruppenunterstützenden Fachdienstes der Kinder- und Jugendhilfe.

Das Telefonat mit einer Schulsozialarbeiterin war dahingehend aufschlussreich, dass betroffene Familien vorrangig an externe Stellen (Beratungsstellen, Suchthilfen, Familientherapeuten) weitergeleitet werden.

Das Gespräch mit einer Doktorin, die lange Zeit in einer Beratungsstelle gearbeitet hat, hat dies bestätigt, leider konnten wir aber mangels Erfahrung mit Suchtproblematiken keine weiteren Informationen einholen.

Die einzige Schulsozialstation, die uns geantwortet hat, existiert erst seit Herbst letzten Jahres und konnte uns, mit dem Verweis auf ihre kurze Bestandsdauer, keine Erfahrungen in diesem Feld mitteilen.

So konnten wir nur einen kleinen Einblick in die Arbeit und Aufarbeitung mit und von dysfunktionalen Familiensystemen nehmen, den wir für unsere Präsentation genutzt haben (vgl. Praxisprojektpräsentation).

Insgesamt rückte für uns am Ende der Projektzeit mehr und mehr die Frage nach unserem Vorgehen auf der Suche nach Interviewpartnern in den Vordergrund.

Natürlich kann eine Erklärung für die mangelnde Bereitschaft der Schulsozialstationen darin bestehen, dass dieses nur vermittelnde Tätigkeiten übernehmen, dennoch hätten wir gern erfahren, wie es zur Aufdeckung der Problematik kommt und inwieweit dies über Kinder, die „aus ihrer Rolle“ fallen (vgl. Theoriebeitrag), geschehen kann bzw. wie häufig dies geschieht.

Auch die relativ kurze Bestandsdauer vieler Schulsozialstationen kann ein Grund dafür sein, dass bisher keine Erfahrungen zu diesem Thema gemacht wurden, die weitergeleitet werden können.

Als Erklärungshypothese, die noch einmal die Geschlossenheit solcher Systeme repräsentiert, möchten wir nochmals betonen, dass es in einer Vielzahl der Fälle leider nicht zur Aufdeckung durch Dritte kommt, sondern dass sie meist bestehen bis eines der Mitglieder sich öffnet.

Abschließend haben wir für uns und alle weiteren Projekte gelernt, dass man deutlich mehr Professionelle ansprechen sollte, als man zu befragen plant und dass Kontakte, die über Dritte vermittelt werden, wesentlich verlässlicher zu sein scheinen. Generell hatten wir aber den Eindruck, dass wenig Interesse daran besteht, sich mit studentischen Projekten auseinander zu setzen und diese so unterstützen.

Empowerment

Mario Hochweber / Katja Melzer / Julia Orejuela / Yvonne Sindy

1. Der Ursprung des Empowerment

Die Grundsteine in der Geschichte des Empowerment gingen von verschiedenen Gruppen aus. So kämpfte die schwarze Bevölkerung Amerikas gegen Rassendiskriminierung, Unterwerfung und Ausbeutung. Ein bedeutendes historisches Ereignis ist der „March of Washington“, wo Martin Luther King, die Menschen aufrief für ihre Rechte zu kämpfen.

In Deutschland gab es immer wieder Missstände und Ungerechtigkeiten gegenüber Frauen, die es zu bekämpfen galt. Viele Frauen haben sich zusammen geschlossen um Beispielsweise für die Gleichstellung der Frauen zu einzustehen.

Ein anderer wichtiger Grundstein für Empowerment sind die Selbsthilfegruppen, wo sich Betroffenen finden und gemeinsam Lösungsstrategien erarbeiten für ein besseres Leben.

2. Die Definition

„Empowerment meint alle Möglichkeiten und Hilfen, die es Menschen in einer eher machtlosen Situation ermöglichen, Kontrolle über ihr Leben zu gewinnen, indem sie eigenen Stärken im Austausch mit anderen erkennen und sich gegenseitig ermutigen, ihr eigenes Leben und ihre soziale Umwelt zu gestalten.“

Das Wort „to empower“ kommt aus dem englischen und bedeutet: befähigen, berechtigen, ermächtigen, bevollmächtigen, mit einer Vollmacht versehen; „to empower sb. mentally“ bedeutet: jemanden mental aufzubauen.

3. Die Grundaussage

Für den Begriff Empowerment im Umgang mit Menschen stehen gibt es zentrale Merkmale, mit denen Empowerment beschrieben wird:

- Stärkung von Menschen in machtlosen Situationen
- Im Mittelpunkt stehen individuelle Stärken und Potentiale
- Der Adressat ist „Experte in eigener Sache“
- Der Professionelle handelt nicht für den Adressaten
- Es gibt kein im Vorfeld bestimmtes Ziel

4. Ebenen und Stadien

Im Empowerment gibt es drei Ebenen und sechs Stadien:

Individuelle Ebene:

Bei der individuellen Ebene steht der Mensch als Individuum mit seiner Lebenssituation, seinen Bedürfnissen und Wünschen im Mittelpunkt.

Gruppenebene:

Auf der Gruppenebene ist der Mensch Teil einer Gruppe und deren gruppendynamischen Prozess.

Institutionelle Ebene:

Die institutionelle Ebene ist der Türöffner zu den Ämtern und Trägern. Diese Ebene soll die Teilhabe und Partizipation der Menschen ermöglichen und verbessern.

Alle drei Ebenen können nur miteinander als Empowerment eingesetzt werden. So steht die Familie mit ihren Mitgliedern als eine individuelle Einheit da, die Wünsche und Bedürfnisse hat und eine bestimmte Lebenssituation mitbringt. Die Familie nutzt dazu verschiedene Gruppenangebote zum Beispiel einen Elterntreff und sind angebunden an einem Träger oder das Jugendamt.

In den Stadien des Empowerment wird der Ablauf eines methodischen Vorgehens erläutert:

- a) Im ersten Stadium wird die Zuständigkeit geklärt und das Anliegen vom Hilfesuchenden besprochen.
- b) Im zweiten Stadium wird die Lebenssituation des Hilfesuchenden geklärt.
- c) Das dritte Stadium sieht ein Hilfeplan und eine Zielvereinbarung, sowie eine Aufgabenverteilung vor. Die Ressourcenmobilisierung ist für das vierte Stadium vorgesehen. Im vorletzten Stadium wird die Arbeit evaluiert und anschließend wird der Hilfesuchende sowie das professionelle Team voneinander entpflichtet.

Wichtig bei den Stadien ist zu erwähnen, dass der Ablauf des methodischen Vorgehens beim Empowerment im Einzelfall abweichen kann. So kann es auch sein, dass erst die Lebenssituation geklärt wird um herauszufinden, wer dafür zuständig ist, oder der Hilfesuchende von dem professionellen Team entbunden wird und anschließend die Evaluation stattfindet.

5. Voraussetzungen

Um Empowerment in der Sozialen Arbeit einzusetzen, gibt es bestimmte Voraussetzungen. Der Adressat hat ein Bewusstsein für seine eigene Lebenssituation und wendet sich an ein professionelles Team. Dabei ist die Kooperation und Beteiligung des Adressaten genauso wichtig wie die Aufgabe der Professionellen an die Adressaten Vertrauen in die individuellen Ressourcen und Fähigkeiten zu schaffen, sowie Bedingungen zu schaffen, damit der Adressat auf diese zurückgreifen kann. Wichtig zu beachten ist keine defizitäre Sichtweise zu entwickeln. Allgemein gilt, die Gleichwertigkeit der Kooperationspartner im Blick zu haben und die Beteiligung von mehreren Menschen und die soziale Unterstützung von verschiedenen Personen sind wichtig für ein gelingendes Empowerment in der Sozialen Arbeit mit Familien.

6. Lebenssituationen

Viele Menschen sind in verschiedenen Lebenssituationen, wo sie keinen Ausweg finden können. Entweder wird dies von ihrer Umwelt verursacht oder sie haben Schicksale erlitten die sie nicht mehr von selbst bewältigen können. Krankheit, Demoralisierung, erlernte Hilflosigkeit, Armut, Sucht, Schwierigkeiten im Beruf, Passivität, Rückzug, Verlust, Kraftlosigkeit, Pessimismus, Fremdbestimmung, keine Einflussnahme, Ohnmacht, Perspektivlosigkeit und vieles mehr, können Gründe sein, warum die Betroffenen professionelle Hilfe in Anspruch nehmen.

7. Was tun, wenn nichts mehr geht

Um dem Adressaten sein Selbstwertgefühl zu stärken, sollten wichtige Punkte beachtet werden: die negative Wahrnehmung der Adressaten dürfen nicht widerlegt werden, das Erlittene sollte selbst wahrgenommen werden, der Schmerz und die Verzweiflung des Adressaten anerkennen und Mitgefühl zeigen.

Perspektivwechsel schaffen, dies gelingt durch das gemeinsame Erarbeiten von kleinen aber möglichen Zielen, somit gelangt der Adressat wieder Mut und Kraft, den ersten Schritt in Richtung Selbstbestimmtes Leben.

Die Remoralisierung aktivieren, der Fokus liegt dabei auf die Kraft und Hoffnung des Adressaten. Dies gelingt über die Ressourcenmobilisierung.

Entscheidungssituationen werden konstruiert, damit der Adressat übt sich in realen Situationen entscheiden können. Hierbei werden verschiedene Wege als Entscheidungsspielräume aufgezeigt. Der Professionelle nimmt in dem Prozess die Haltung des Zutrauens und des Anerkennens zum Adressaten ein, dies wird unterstützt durch ein positives Beistehen und Rückmelden bei Entscheidungen.

Die Adressaten haben ein Recht auf eingehen des Risikos und Irrtum, diese Fehlschläge sollten als Lernmaterial angesehen werden und mit Hoffnung begegnet werden. In der Arbeit sind auch die biographischen Gespräche wichtig um eventuelle Ereignisse aufzuarbeiten, damit die Entscheidungsunfähigkeit aufgelöst wird. In diesem Zusammenhang wird der stärkere Umgang mit Traumata betrachtet um Sicherheit für den Adressaten zu schaffen.

8. Ressourcen

Wir alle haben Ressourcen, die wir nutzen können. Diese Ressourcen können unterschieden werden in Personenbezogenen Ressourcen und Umweltressourcen.

Die Personellen Ressourcen können:

- Physische (Gesundheit, Kraft, Ausdauer, funktionale Immunsystem....)
- Psychische (Talent, Selbstakzeptanz, Selbstwertgefühl.....)
- Kulturell- und symbolisch (kulturelles Kapital, Engagement, Erfahrungen, soz. Anerkennung.....)
- Relational (Empathie, Offenheit, Konflikt-, Kritikfähigkeit....) sein.

Die Umweltressourcen können:

- Soz. Ressourcen (Liebe, Freundschaft, Partnerschaft....)
- Ökonomische Ressourcen (Orientierungswissen, Strukturqualität....) sein.

9. Rollen der Professionellen

Es gibt sechs verschiedene Rollen der Professionellen, die eingenommen werden können:

1. Der Lebenswelt- Analytiker hat die Fähigkeit Ungleichheiten in der Lebensgeschichte transparent werden zu lassen. Die Aufklärung erfolgt über alltagsbezogene Mythen, sowie

kulturelle Selbstverständlichkeiten, mit denen soziale Ungleichheiten einhergehen. Der Lebensweltanalytiker gibt Anstöße zur Selbstaufklärung.

2. Der kritische Selbstinterpret betrachtet die Lebenslage sowohl retrospektiv als auch prospektiv- was war uns was wird werden, dabei geht er in ein biographischen Dialog.
3. Der Netzwerk- und Ressourcenmobilisierer arbeitet gemeinschaftlich mit dem Adressat an dem „Projekt“.
4. Der intermediäre Brückenbauer versteht sich als vermittelnde Instanz außerdem nimmt er oft die Rolle des Moderators an.
5. Der Normalisierungsarbeiter setzt sich ein für die Rechte der Adressaten ein und erweitert dadurch eine gesellschaftliche Toleranzzone.

Der Organisations- und Systementwickler betreibt Lobby- Arbeit, mischt sich ein in die politischen Belange der Menschen und engagiert sich in Gremien und Vereinen.

10. Stolpersteine / Grenzen

Im Empowerment werden hin und wieder auch Schwierigkeiten und Rückschritte erlebt. Diese können in drei große Widerstände eingeteilt werden.

Die intrapersonalen Widerstände:

„Soziale Fertigprodukte“ verfestigen die Passivrolle des Adressaten. Der Erfolg bzw. der Prozess hinterlässt nicht unbedingt sichtbare Spuren im Lebensstil und der Adressat sowie der Professionelle müssen sich einlassen auf ein machtgleiches und demokratisches Aushandeln.

Die Beziehungswiderstände:

Empowermentprozesse werden anfänglich oft als eine Zumutung erlebt und es kann dadurch zu einer Zurückweisung des Adressaten führen. Jede Akzeptanz kann an ihre Grenzen stoßen und bei Gefährdung von anderen Personen müssen Grenzen gesetzt werden, wie zum Beispiel bei Vernachlässigung von Kindern.

Institutionelle Widerstände:

Es besteht immer eine Balance zu halten zwischen der Empowerment- Orientierung und des Kontrollmandates. Zusätzlich haben Institutionen einen zeitlichen Druck, den Fall möglichst schnell zu bearbeiten und die Routine kann dazu führen, dass standardisierte Methoden eingesetzt werden und kein Platz geschaffen werden für neue Strategieansätze.

Der frühere Präsident der Vereinigten Staaten von Amerika, Abraham Lincoln sagte einmal: „Man hilft Menschen nicht, wenn man sie tut, was sie selbst tun können.“ Dieser Ansatz verfolgt Empowerment.

11. Empowerment in der Psychiatrie

11.1 Ressourcen

11.1.1 Ressourcenorientiert arbeiten

Im Leitbild vieler psychiatrischer Einrichtungen ist der Begriff Ressource enthalten. Die Erfahrungen vieler Betroffenen spiegeln jedoch etwas anderes wieder. Oftmals wird eher defizitorientiert gedacht und gehandelt, der Betroffenen wird somit auf seine Krankheit reduziert und zudem wird zu wenig nach dem gefragt, was in seinem Leben gut gelingt und wo seine Stärken liegen.

Ressourcenorientiert zu arbeiten bedeutet jedoch nicht, Defizite zu verleugnen. Man darf nicht vergessen, dass Patienten eben genau wegen diesen Defiziten psychiatrische Einrichtungen aufsuchen. Klienten wollen auch mit ihren Schwierigkeiten und Problemen gesehen werden. Defizite sind auch ein einer ressourcenorientierten Arbeitsweise Thema, aber eben nicht ausschließlich. Wer einem Menschen helfen möchte, seine Probleme zu lösen, dem bleibt gar nichts anderes übrig, als sich mit seinen Fähigkeiten zu beschäftigen. Ohne Fähigkeiten lassen sich keine Probleme lösen! Daher ist es unsinnig, dem Problem mehr Aufmerksamkeit zu schenken als den Fähigkeiten, die zur Lösung notwendig sind. Im psychiatrischen Alltag zeigt sich eine defizitorientierte Arbeitsweise in vielen Abläufen:

- Im Aufnahmegespräch einer Klinik wird der Patient nur zur Krankheitsanamnese und Symptomatik befragt.
- In der Teambesprechung eines Wohnheims werden nur Bewohner besprochen, bei denen es aktuell Schwierigkeiten gibt

Es gibt jedoch Berufsgruppen, die besonders ressourcenorientiert arbeiten, Ergo- und Arbeitstherapeuten beispielsweise. Sie sind geradezu zur Ressourcenorientierung gezwungen, da sie über Tätigkeiten in Kontakt mit dem Klienten stehen und gemeinsam mit ihm arbeiten, was immer ein Aktivieren von Fähigkeiten bedeutet.

11.1.2 Ein ressourcenorientiertes Klima schaffen

Es sind unterschiedliche Kriterien von Vorteil, um festzustellen ob man beim ressourcenorientierten Arbeiten auf dem richtigen Weg ist. Diese Kriterien sollen möglichst konkret und alltagsnah sein, nur so können sie in der täglichen Arbeit genutzt werden. Solche Kriterien helfen dabei eine erhöhte Sensibilität dafür zu entwickeln, ob und wie ressourcenorientiert gearbeitet wird:

- Sie lachen gemeinsam mit Ihrem Patienten
- Sie wissen viel über Interessen, Stärken, soziale Netzwerke und wichtige positive Erfahrungen des Patienten
- Sie wissen, worauf Ihr Patient stolz ist
- Sie sprechen im Team häufiger von günstigen Prognosen als von schwierigen Patienten
- Sie fühlen sich am Ende der Stunde eher gestärkt als „geschlaucht“

11.1.3 Ressourcenorientierte Fragen

Ziel dieser Fragen ist es, den Blick des Klienten zu weiten für seine Fähigkeiten, für Ausnahmen und für Gelingendes in seinem Leben. Somit kann sich die Wahrnehmung des Patienten verstärkt auf die Ausnahmen und damit teilweise schon auf die Lösung richten. Hier ein paar Beispiele für ressourcenorientierte Fragen:

- Was machen Sie in kritischen Situationen, damit es Ihnen besser geht?

- Was müsste geschehen, damit diese Ausnahmen häufiger werden?
- Woran würde es Ihre Umgebung merken?
- Was haben Sie schon alles getan, um Ihr Problem zu lösen, bevor Sie zu mir gekommen sind?

11.2 Förderung von Eigenaktivität

Selbstwirksamkeitsgefühl (nach A. Bandura) meint die Überzeugung, persönliche Fähigkeiten zu besitzen, um bestimmte Handlungen ausführen und Ziele erreichen zu können. Häufig bleiben Menschen passiv, weil sie gar nicht glauben, durch ihr Handeln etwas bewirken zu können. Nur wer erwartet, dass das eigene Handeln erfolgreich ist, der wird auch aktiv sein. Glaubt jemand z. B. dass er sowieso kein Bewerbungsgespräch erfolgreich überstehen wird, dann wird er sich auch nicht bewerben.

Viele psychiatrische Klienten haben ein sehr geringes Gefühl von Selbstwirksamkeit. Das ist ein zentraler Grund, warum sie nicht handeln. Das Selbstwirksamkeitsgefühl wird durch verschiedene Aspekte beeinflusst

| | | |
|------------------------------|---|--|
| Direktive positive Erfahrung | : | „Hoppla, ich kann das ja.“ |
| Beobachtungen | : | „Was der kann, kann ich auch.“ |
| Ermutigung | : | „Ich kann das, die anderen trauen mir das zu!“ |
| Körperliches Befinden | : | „Spüre ich Kraft in mir oder bin ich immer nur müde und energielos?“ |
| Grundrecht auf | : | „Minimale Aktivität“ |

Auf der anderen Seite ist es jedoch auch wichtig, sich in der Arbeit mit entmutigten Menschen, die Frage zu stellen, ob man überhaupt das Recht hat, sie zu „aktivieren“. In unserer Gesellschaft gibt es noch keine Verpflichtung, selbst über sein Leben bestimmen zu müssen, eigenen Einflussmöglichkeiten auf die Erkrankung nutzen zu müssen, gesund werden wollen zu müssen, aktiv sein zu müssen. Es gibt vielmehr ein Grundrecht auf etwas, das wir minimale Aktivität nennen können: Wer sich um seine Ernährung sorgen, sein Geld vom Sozialamt holen und seine Wohnung halbwegs sauber halten kann, wird in unserer Gesellschaft in Ruhe gelassen, vorausgesetzt andere Menschen fühlen sich von ihm nicht gestört. Er darf zehn Stunden am Tag vor dem Fernseher sitzen oder darf so viele Zigaretten rauchen und so viel Kaffee trinken, wie er will. Genau dieses Grundrecht sollte auch psychiatriee erfahrenen Menschen zustehen. Leider wird die Passivität oft als Krankheitsfolge interpretiert, der therapeutisch-pädagogisch zu Leibe gerückt werden muss. Empowerment bedeutet hier also auch, die Patienten in die Lage zu versetzen, selbst zu entscheiden, ob sie Empowerment wünschen oder nicht.

11.3 Selbsthilfe

11.3.1 Individuelle Selbsthilfemöglichkeiten

Niemand ist in psychischen Krisen hilflos ausgeliefert. Alle betroffenen Menschen haben zahlreiche Selbsthilfemöglichkeiten, um sich vor weiteren Krisen, belastenden Symptomen oder negativen Folgen der Erkrankung zu schützen. Studien zur Bewältigungsforschung sagen: Jeder Mensch, der von psychischen Schwierigkeiten betroffen ist, versucht etwas dagegen zu tun. Ausnahmen davon gibt es nur, wenn die psychischen Veränderungen als positiv empfunden werden oder große Vorteile für den Betroffenen haben (sekundärer Krankheitsgewinn wie z. B. Zugewinn an Aufmerksamkeit und Beachtung durch seine Umwelt, die Möglichkeit, im Bett bleiben zu können und dort die Nahrung serviert zu bekommen).

Es gibt zahlreiche Formen der persönlichen Selbsthilfe, etwa Ablenkung, körperliche Aktivität, Schlaf oder verschiedenste Formen von Entspannungsübungen. Daneben gibt es Selbsthilfestrategien, die auf einzelne Symptome abzielen: Beispielsweise hört ein Klient sehr laut Walkman um seine psychischen Stimmen zu übertönen, oder eine Klientin malt sich mit einem roten Stift Striche auf den Unterarm, um den Eindruck von fließendem Blut nachzuempfinden und sich so vor einer Selbstverletzung zu schützen. Einige Bewältigungsstrategien führen kurzfristig zu einer Erleichterung, haben aber längerfristig negative Folgen, zum Beispiel sozialer Rückzug oder Alkohol und Drogenkonsum als Schutz vor psychotischem Erleben.

11.3.2 Störungen innerhalb der Selbsthilfemöglichkeiten

Die Unterstützung beim Erkennen und Nutzen von Selbsthilfemöglichkeiten setzt bei der Fachperson Know-how voraus. Zunächst muss sie wissen, welche Strategien überhaupt existieren. Ferner ist Wissen darüber erforderlich, wie Klienten am besten beim Erkennen und Nutzen ihrer Selbsthilfemöglichkeiten unterstützt werden. Anhand der Störungsbilder Psychosen, Borderline, oder Stimmenhören lässt sich gut zeigen, wie unterschiedlich die möglichen Selbsthilfestrategien sein können.

Psychosen

Psychose erfahrene Menschen haben sehr viele Selbsthilfemöglichkeiten, um sich vor weiteren psychotischen Krisen zu schützen oder um Symptome als weniger belastend zu erleben. Die wohl wirkungsvollste Form der Selbsthilfe ist das Erkennen von Frühwarnzeichen im Vorfeld psychotischer Episoden. Mehr als zwei Drittel aller Psychose erfahrene Menschen und noch mehr Angehörige nehmen Veränderungen vor psychotischen Krisen wahr. Gelingt es, diese Frühwarnzeichen zu erkennen und darauf angemessen zu reagieren, so lassen sich psychotische Zuspitzungen abschwächen und Klinikaufenthalte vermeiden. Mittlerweile

Borderline

Ähnlich wie Psychose erfahrene Menschen können sie durch eigene Strategien krisenhafte Zuspitzungen vermeiden. Darüber hinaus haben sie die Möglichkeit, in akuten Krisensituationen Symptomverhalten zu vermeiden. Beispielhaft sei dazu der so genannte Notfallkoffer erwähnt, der auch im Rahmen der Dialektischen-Behavioralen Therapie (DBT- basiert auf der kognitiven Verhaltenstherapie, umfasst aber auch Elemente anderer Therapierichtungen sowie fernöstliche Meditationstechniken) Anwendung findet. Der Notfallkoffer enthält real vorhandene Dinge, die die Betroffenen Schritt für Schritt zusammentragen und an einem für sie gut erreichbaren Ort verwahren. Der Notfallkoffer kann unter anderem Dinge zur Ablenkung, zum Wohlfühlen, zur Beruhigung oder zur Entspannung beinhalten. Ferner kann er auch Hilfen für akute Hochstresssituationen beinhalten, die sonst häufig zu Symptomverhalten wie Selbstverletzungen führen. Viele Betroffenen helfen in diesen Situationen intensive Sinnesreize wie etwa:

| | | |
|------------|---|---------------------------------|
| Geruch | : | Ammoniak, Duftöle |
| Geschmack | : | Chilischote, scharfe Gummibären |
| Taktil | : | Igelball |
| Temperatur | : | Coldpacks oder Eiswürfel |

Stimmenhören

Menschen, die gut mit ihren Stimmen zurechtkommen, haben verschiedene Strategien entwickelt, um den negativen Einfluss zu reduzieren. Stimmenhörende Menschen können es beispielsweise lernen, ihre Stimmen zu begrenzen. Sie werden dabei nicht weggedrängt, sondern kontrolliert. Die Kontrolle erfolgt etwa, indem den Stimmen Redezeiten eingeräumt werden und der Betroffene ihnen außerhalb der vereinbarten Redezeiten nicht mehr zuhören versucht.

11.3.3 Selbsthilfe in Gruppen

Selbsthilfe in Gruppen stellt eine wichtige Unterstützungsform dar. Allein in Deutschland gibt es geschätzte 70.000 bis 100.000 Selbsthilfegruppen, davon etwa 5.000 Gruppen zu psychischen Erkrankungen. Studien zeigen, dass Selbsthilfegruppen besonders wirkungsvoll sind, weil sie Betroffenen vermitteln, mit ihrem Problem nicht allein zu sein. Betroffene unterstützen sich darüber hinaus gegenseitig, außerdem dienen die Gruppen als Informationsbörse zur Erkrankung und zu adäquaten Hilfemöglichkeiten. Sehr verbreitet sind Selbsthilfegruppen zu häufigen Störungsbildern wie etwa Sucht, Angststörungen oder Depressionen. Viele dieser Gruppen wurden schon in den achtziger Jahren gegründet. Auch zahlreiche Gruppen für Angehörige haben in dieser Zeit ihren Ursprung. Selbsthilfegruppen für Menschen mit Psychosen oder Persönlichkeitsstörungen sind seltener und entstanden später in den neunziger Jahren. In der letzten Zeit haben sich auch Selbsthilfegruppen zu Krankheitsbildern gegründet, die seltener sind oder weithin stark stigmatisiert werden, beispielsweise zu Trichotillomanie (komplexe Störung der Impulskontrolle, deren augenscheinlichstes Erscheinungsbild darin besteht, dass sich Betroffene die eigenen Haare ausreißen) und Borderline.

11.3.4 Empowerment der Mitarbeitenden

Empowerment-Unterstützung kann Mitarbeitenden nur dann gelingen, wenn auch ihr eigenes Gefühl von Empowerment gut ausgeprägt ist und sie in einer entsprechend orientierten Atmosphäre arbeiten können. Die Förderung von Empowerment beschränkt sich nicht nur auf den Kontakt zwischen Mitarbeitenden und Klienten. Sie ist vielmehr systemisch und eine Empowerment-Atmosphäre zieht sich durch alle Ebenen einer psychiatrischen Institution. Sie zeigt sich ebenso im Kontakt der Mitarbeitenden untereinander wie im Umgang zwischen Leitungsebene und Mitarbeitenden. Empowerment bedeutet daher, gemeinsam stark zu werden. Die systemischen Zusammenhänge zeigen sich in verschiedenen Bereichen der Empowerment-Förderung. Sie seien hier beispielhaft für die Themen Mitbestimmung, partnerschaftliche Beziehungsgestaltung und Ressourcenorientierung beschrieben:

- Möglichst hoher Grad an Mitbestimmung
- Mitarbeiter werden ausreichend über mögliche Veränderungen informiert
- Wahrnehmung, Würdigung und Förderung von Ressourcen
- Möglichst partnerschaftliche Beziehung

Zudem lautet ein wichtiger Grundsatz: Empowerment muss oben beginnen, sonst bringt es gar nichts. Es werden also Vorgesetzte und Entscheidungsträger benötigt, die Empowerment nicht einfach auf einer anderen Ebene ihrer Institution verwirklichen möchten (und selbst davon verschont bleiben wollen), sondern die bereit sind Empowerment als durchgängige Atmosphäre und Haltung in ihrer gesamten Institution zu verwirklichen.

Quellen:

Literatur

- Herringer, Norbert; (Hrsg.), Empowerment in der Sozialen Arbeit – Eine Einführung; Stuttgart; Berlin; Köln; Kohlhammer, 1997
- Herringer, Norbert (Hrsg.), Empowerment in der Sozialen Arbeit; Stuttgart; Kohlhammer, 2012
- Knuf, A. (Hrsg.); Empowerment in der psychiatrischen Arbeit; Bonn: Psychiatrieverlag 2009
- Miller, T. und Pankofer, S.; (Hrsg.); Empowerment konkret ! - Handlungsentwürfe und Reflexionen aus der psychosozialen Praxis; Stuttgart; Lucius und Lucius; 2000
- Vopel, K.W. (Hrsg.); Interaktionsspiele für Jugendliche – Teil 1; Salzhausen; iskopress; 5.Auflage; 1994

Internetquellen

- Fachportal Empowerment von Norbert Herringer:
<http://www.empowerment.de/materialien.html> (14.12.11)
- „Emp. Mögl.u. Grenzen“ von Andreas Wagner: <http://www.a-wagner-online.de/empowerment/emp4.htm> (13.12.11)

Praxisprojekt: „Die Suche nach Empowerment in der Praxis“

Mario Hochweber / Katja Melzer / Julia Orejuela / Yvonne Sindy

1. Die Interviews

Im Rahmen des Moduls SSP-FL/Familien- und Lebensbezogene Soziale Arbeit bei Frau Prof. Dr. Bertram, Frau Prof. Dr. Kroll, Herrn Prof. Dr. Pfrogner und Frau Dipl. Soz.A. Rieger haben wir uns in unserer Projektgruppe zusammengefunden, um das Thema **Empowerment** zu erforschen. Die Projektgruppe bestand aus vier Mitgliedern, Katja Melzer, Mario Hochweber, Julia Orejuela und Yvonne Sindy.

Nachdem wir in zwei Teilbeiträgen das Thema Empowerment vorgestellt haben, wollten wir die praktische Anwendung des Empowermentkonzepts in den verschiedenen Berliner Einrichtungen analysieren.

Dazu kam uns die Frage, wie wir dies umsetzen können. Wir stellten Kontakt zu verschiedenen Einrichtungen her und vereinbarten Termine für ein Interview. Danach entwickelten wir die Fragebögen. Eine weitere Frage stellten wir uns bei der Umsetzung des Interviews. Wir haben uns dann für die MP3-audiofile-Methode entschieden. Die MP3-audiofile dauert 12 Minuten und 18 Sekunden.

Mit Beginn der Projektarbeit suchten wir im Internet nach verschiedenen Anlaufstellen.

Einrichtungen, bei denen wir vermuteten, dass das Empowermentkonzept innerhalb der Arbeit Anwendung findet. Wir vereinbarten, nach telefonischem Kontakt, mit drei recht unterschiedlichen Einrichtungen Termine. Darunter die Kontakt und Beratungsstelle von Neuhland e.V., die psychosoziale Begegnungsstelle KommRum e.V. und das Büro der Sozialarbeiterin die bei Kindern im Kiez GmbH für die Elternarbeit zuständig ist. Mario und Julia machten sich in einem Zeitraum von 4 Wochen zu jenen drei Terminen auf den Weg.

Wir wurden von allen freundlich empfangen und trafen auf Sozialarbeiter, die uns gerne und ausgiebig Einblicke in ihre Arbeit gaben.

Um uns während der Interviews orientieren zu können, erarbeiteten wir zusammen den Interviewleitfaden (siehe Anlage 2). Interessant für uns war zu beobachten, wie sich die Abläufe und unser eigenes Frageverhalten im Laufe der einzelnen Interviews veränderten. Wir wurden sicherer, was möglicherweise daran lag, dass uns bewusster wurde, worauf wir hinauswollten. Wir bekamen ein Gefühl dafür, wann wir in ein Gespräch eingreifen und wann wir dem freien Lauf geben konnten. Letztendlich können wir sagen, dass wir uns ein recht scharfes Bild der sehr vielfältigen Anwendung des Empowermentkonzepts machen konnten und wo es in jedem der drei Arbeitsbereiche, ob nun bei der Arbeit mit Jugendlichen, mit Eltern oder mit erwachsenen Personen zu entdecken ist.

2. Die Netzwerkkarte

Um einen Überblick zu den verschiedenen Einrichtungen mit dem **Empowerment- Konzept** in Berlin zu erhalten und zu zeigen, wie wichtig die Vernetzung von verschiedenen Einrichtungen und Trägern in der Arbeit mit dem **Empowerment- Ansatz** ist, gestalteten Katja und Yvonne eine **Netzwerkkarte**. Dazu suchten wir in den verschiedenen Bezirken von Berlin die Adressen von Einrichtungen und Träger, die sich mit anderen Trägern und Institutionen vernetzen. Mit Hilfe solcher **Netzwerke** in den Bezirken erhält der Adressat besonders in Notsituationen, die richtige Anlaufstelle und die richtige Ansprechperson. Diese professionellen Teams können den Adressaten passgenau unterstützen. Damit die **Netzwerkkarte** nicht überladen wirkt, haben wir uns auf drei Bezirksämter beschränkt, die sich mit verschiedenen Einrichtungen und Trägern in den jeweiligen Bezirken vernetzen. Dabei haben wir uns auf den Bezirk Neukölln als dicht besiedelten Bezirk, Marzahn- Hellersdorf als ein Bezirk mit Großwohnsiedlungen und Spandau als „ein Dorf“ und schwach besiedelten Bezirk entschieden. In Neukölln ist das BA- Neukölln vernetzt mit dem Träger Wigwam Neukölln, der Beratung für Familien mit Suchtproblemen, sowie dem Vivantes Klinikum Neukölln, dem Sozialpsychiatrischen Dienst und dem Kinder- und Jugendpsychiatrischem Dienst des Bezirksamtes Neukölln, sowie dem Berliner Krisendienst - Region Süd-Ost.

Das Bezirksamt Marzahn-Hellersdorf ist vernetzt mit dem Sozialpsychiatrischem und Kinder- und Jugendpsychiatrischem Dienst des Bezirksamtes Marzahn-Hellersdorf, dem Berliner Krisendienst - Region Ost, dem Vivantes Klinikum Hellersdorf für Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatik, die EFB sowie der Soz.päd. Familienhilfe.

In Spandau arbeiten der Sozialpsychiatrische Dienst und der Kinder- und Jugendpsychiatrische Dienst des Bezirksamtes mit dem Berliner Krisendienst - Region West, das Vivantes Klinikum Spandau für Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatik, sowie die Jugend- und Suchtberatungsstelle (Alkohol und Medikamente) des Caritasverbandes für das Erzbistum Berlin e.V., das Jugendamt und der Träger Jugendwohnen im Kiez und Juwo – Kita als Netzwerkpartner zusammen. Zudem nahmen wir die Einrichtungen KommRum e.V., Neuhland e.V. und Kinder im Kiez GmbH, die Mario und Julia im Rahmen unseres Projektes interviewt haben, mit in die **Netzwerkkarte**. (Adressen siehe Anlage 1)

Nach dieser Adressenauswahl wurde die **Netzwerkkarte** mit Stecknadeln versehen. Somit

entstand eine transparente Darstellung der **Empowerment- Konzeptdurchführung** in den Bezirken von Berlin.

3. Die Vorstellung von Sozialarbeiter Ralf Schmerberg

Im Zuge unseres Praxisprojektes haben wir uns dazu entschieden, die Jugend- und Suchtberatungsstelle Spandau des Caritasverbandes für das Erzbistum Berlin e.V. aufzusuchen um den Sozialarbeiter Ralf Schmerberg zu interviewen, wie das Thema **Empowerment** ganz praktisch Anwendung in seinem Arbeitsalltag findet.

Ralf Schmerberg ist als Sozialarbeiter in der Jugend- und Suchtberatungsstelle (Alkohol und Medikamente) des Caritasverbandes e.V. tätig. Ihn begleiteten wir in seinem Arbeitsfeld mit Jugendlichen und Erwachsenen, die mit Suchtproblemen in die Beratungsstelle kommen.

Der Kontakt kam über Katja Melzer zustande, die bereits jahrelang mit Herrn Schmerberg befreundet ist. Nachdem wir ihn zu einem Vorgespräch eingeladen hatten, war schnell klar, dass er mit der Vorstellung seiner Arbeit einen interessanten Bestandteil unseres Praxisprojektes darstellen könnte. Herr Schmerberg kann auf einen wertvollen Erfahrungsschatz zurückgreifen, indem für ihn der Ansatz des **Empowerments** oftmals ein sehr wichtiger Wegbegleiter war.

Beschreibung zum Film „Unterwegs mit Ralf“

Nachdem er uns die Räumlichkeiten der Einrichtung zeigte und uns kurz etwas zu seinem beruflichen Werdegang erzählt hatte (Szene 1), stellten wir ihm die Frage, welche Rolle Empowerment in seiner Arbeit spielt (Szene 2).

Herr Schmerberg bezeichnet die „Entwicklung und die Förderung von „Selbstkompetenzen“ als eine wichtige Aufgabe in der Zusammenarbeit (**Ressourcenorientierung**). Als ersten wichtigen Punkt nennt er den **Kontaktaufbau** und den Blick auf **Empathie**, damit ein Prozess überhaupt entstehen und sich entwickeln kann. In der Arbeit mit seinen Klienten versucht er stets „eine Atmosphäre zu schaffen, wo der Klient sich angenommen fühlt“, also **Vertrauen** zu **schaffen**. Immer im Blick hat er hierbei, die **Bedürfnisse und Wünsche** der Betroffenen. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Begleitung und die Befähigung seiner Klienten. Beispielsweise die **Begleitung** zu einer Arztpraxis und die **Befähigung**, „sich mit den unterschiedlichen Leiden an die richtige Person zu wenden.“. Um dies und auch einen **Perspektivwechsel** zu sichern, bedarf es einer stetigen **Netzwerkarbeit** und dem **transparent machen von Möglichkeiten**.

Unsere zweite Frage an Ralf Schmerberg war, wie die Familie in den Hilfeprozess mit einbezogen wird. Die Entscheidungsmacht liegt an dieser Stelle größtenteils in den Händen der Betroffenen. „Wenn der Klient es will“ kann das soziale **Umfeld mit einbezogen** werden. Allerdings hängt auch dieser Prozess stark von der **Kooperation** der Klienten ab. Um die eingangs beschriebene Atmosphäre zu schaffen, ist es von großer Bedeutung, dem Klienten mit **Anerkennung und Zutrauen** zu begegnen, bisherige **Lösungsstrategien** zu erkennen und ihm den Raum zu geben, **Fehlschläge** zu erleben.

Diese kurze Zusammenfassung beleuchtet, was wir aus dem direkten Vergleich mit dem Interview und der Methode des **Empowermentansatzes** gezogen haben. Es war interessant für uns zu erarbeiten, wo dieser Ansatz überall bewusst und auch unbewusst angewendet wird.

4. Fazit der Gruppe

Schlussendlich kann man sagen, dass das sehr theoretische Konzept des **Empowerment** für uns als Gruppe deutlich plastischer wurde. Die theoretischen Grundlagen, die wir uns zuvor

aneigneten, stellten ein wichtiges Gerüst dar, welches durch die unterschiedlichen Erfahrungsberichte bestückt worden ist.

Interessant festzustellen ist, dass wir auf unserer Suche keiner Arbeitsweise begegneten, welche ausschließlich nach diesem Ansatz arbeitete, jedoch fand sich auch keine, die ohne die praktische Anwendung auskommt, die sich wie wir herausfanden sehr vielseitig darstellte.

Zum einen stellte die Arbeit mit Familien und Verwandten bei Kindern im Kiez e.V. eine wichtige Ressource dar, wohingegen dies sich bei der Jugend- und Suchtberatungsstelle Spandau des Caritasverbandes ganz anders gestaltete. Hier empfinden Betroffene eher ein gewisses Schamgefühl sich gegenüber Familien bezüglich ihres Problems zu öffnen. Ähnlich ist es mit dem Bild, welches uns Herr Grimm von der Arbeit in der psychosozialen Beratungsstelle gab. Die Besucher nutzen unter anderem den Raum, um gemeinsam in Kontakt zu treten, eigene Ideen und Kurse umzusetzen und dadurch Selbstkompetenzen zu stärken, wobei Neuhland e.V. den Raum für die Gruppenarbeit eher zu therapeutischen Zwecken nutzt und im Sinne von Empowerment ebenfalls wie bei der Kinder im Kiez GmbH, das nähere Umfeld der Klienten mit einbezieht.

Reflexion über die Gruppenzusammenarbeit

Zu Beginn erschien uns das Thema Empowerment phasenweise schwer umsetzbar, da wir kein spezielles Thema, sondern eine Methode in dem SSP- FL untersuchen wollten. Dabei haben wir in der Gruppe überlegt, wie wir am besten das Thema in ein Praxis-Projekt umsetzen können. Wir sammelten gemeinsam verschiedene Ideen, von der Hospitation in einer Einrichtung bis zu einer Beobachtung eines Beratungsprozess, es gab unterschiedliche Möglichkeiten unser Thema in der Praxis zu untersuchen. Wir entschieden uns letztendlich für die Analyse in Form von Interviewverfahren und einer Darstellung in Form einer Netzwerkkarte.

Um den Prozess unserer Gruppenarbeit zu unterstützen, trafen wir uns in regelmäßigen Abständen. Bei diesen Treffen wurden neue und alte Ideen besprochen, Einrichtungen kontaktiert und beispielsweise der Leitfaden für die Interviews gemeinsam erarbeitet. Die Aufgabenverteilung innerhalb der Gruppe hat gut geklappt und jeder konnte sich in die Gestaltung, Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Projektes mit einbringen. Außerhalb der Teamtreffen gestaltete sich die Kommunikation über Telefon und E-Mail-Kontakt.

Wir blicken auf eine erfolgreiche Suche und eine spannende Zusammenarbeit mit allen Beteiligten zurück.

Anlage 1 (Netzwerkkarte)

Neukölln

Bezirksamt Neukölln von Berlin

Karl-Marx-Str. 83, 12043 Berlin

Wigwam Neukölln

Beratung, Betreuung und Therapie für Familien mit Suchtproblemen
vista gGmbH

Donaustr. 83, 12043 Berlin

Tel.: 030/319870282

Vivantes Klinikum Neukölln

Rudower Straße 48, 12351 Berlin

Tel.: 030/130140

Sozialpsychiatrischer Dienst des Bezirksamtes

Gutschmidtstr. 31, 12359 Berlin

Tel.: 030/90239 - 2786

Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst des Bezirksamtes

Beratungsstelle 1

Böhmische Str. 39, 12055 Berlin

Tel.: 030/688 748 - 0

Krisendienst

Berliner Krisendienst - Region Süd-Ost

Karl-Marx-Str. 23, 12043 Berlin-Neukölln

Tel. täglich von 16.00 - 24.00 Uhr 030/39063 - 90 und täglich von 0.00 - 16.00 Uhr über die Nacht- und Tagbereitschaft des Berliner Krisendienstes 030/39063 – 00

web: www.berliner-krisendienst.de

Marzahn/Hellersdorf**Sozialpsychiatrischer Dienst des Bezirksamtes**

Etkar-André-Str. 8, 12619 Berlin

Tel.: 030/90293 - 3751

Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst des Bezirksamtes

Etkar-André-Str. 8, 12619 Berlin

Tel.: 030/90293 - 3691/ -3684

Krisendienst

Berliner Krisendienst - Region Ost

Irenenstr. 21 A, 10317 Berlin-Lichtenberg

Tel. täglich von 16.00 - 24.00 Uhr 030/39063 - 70 und täglich von 0.00 - 16.00 Uhr über die Nacht- und Tagbereitschaft des Berliner Krisendienstes 030/39063 - 00

Fachabteilung für Psychiatrie und Psychotherapie

(Pflichtversorgung für den Bezirk)

Vivantes Klinikum Hellersdorf

Klinik für Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatik

Brebacher Weg 15, 12683 Berlin

Tel.: 030/13018 - 3560

web.: www.vivantes.de

EFB

Landsberger Allee 563, 12679 Berlin

Soz.päd. Familienhilfe

Allee der Kosmonauten 77, 12681 Berlin

Tel.: 030/54981115

Bezirksamt Marzahn-Hellersdorf von Berlin

Alice-Salomon-Platz 3, 12627 Berlin
Tel.: 030/90293-0

Spandau

Sozialpsychiatrischer Dienst des Bezirksamtes

Carl-Schurz-Str. 17, 13597 Berlin
Tel.: 030/90279-2355

Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst des Bezirksamtes

Carl-Schurz-Str. 17, 13597 Berlin
Tel.: 030/90279-2759

Krisendienst

Berliner Krisendienst - Region West
Charlottenstr. 13, 13597 Berlin
Tel. täglich von 16:00-24:00 Uhr 030/39063-30 und täglich von 00:00-16:00 Uhr über die Nacht- und Tagbereitschaft des Berliner Krisendienstes 030/39063-00

Fachabteilung für Psychiatrie und Psychotherapie

(Pflichtversorgung für den Bezirk)
Vivantes Klinikum Spandau
Klinik für Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatik – Memory Clinic
Neue Bergstraße 6, 13585 Berlin
Tel.: 030/13013-3001

Suchtberatungsstellen (Alkohol und Medikamente)

Caritasverband für das Erzbistum Berlin e.V.
Jugend- und Suchtberatung Spandau
Hasenmark 3, 13585 Berlin
Tel.: 030/6663 3630

Bezirksamt Spandau

Galenstr.17, 13589 Berlin

Jugendamt Spandau

Klosterstr. 36, 13581 Berlin

Geschäftsstelle Jugendwohnen im Kiez und Juwo – Kita

Hobrechtstraße 55, 12047 Berlin
Tel.: 030 74756-0

Interviewpartner

Neuhland e.V.

Richard-Sorge Straße 73
10249 Berlin-Friedrichshain

KommRum e.V.

Straßmannstraße 17

Kinder im Kiez GmbH

Kopernikusstraße 23

10245 Berlin-Friedrichshain

Anlage 2 (Leitfaden Interviewfragen)

1. Können Sie uns kurz einen Einblick in Ihr Arbeitsfeld geben?
2. Wie findet der Empowermentansatz in Ihrer Einrichtung Anwendung?
3. Wie gestaltet sich die Teamkonstellation?
4. Was gehört zu den wichtigsten Hauptressourcen, die die Klienten mitbringen?
5. Ist die Ressourcenorientierung in Ihrem Konzept fest verankert?
6. Was verbinden Sie mit dem Empowermentansatz?
7. Wie finden die Betroffenen den Weg zu Ihnen?
8. Stoßen Sie mit dem Empowermentansatz auch an Grenzen? Und wie gehen Sie damit um?
9. Wie alt sind die Klienten, die Sie besuchen?
10. Wie wird das Umfeld mit einbezogen?
11. Wie lange werden Ihre Klienten im Durchschnitt betreut?
12. Wie wird das Selbstmanagement der Klienten gefördert?
13. Wird auf die Bedürfnisse der Klienten eingegangen?
14. Gibt es für Sie Möglichkeiten der Supervision?

Häusliche Gewalt

Katharina Weißhardt / Sirah Wollmann

1.1 Was wird unter dem Begriff der häuslichen Gewalt verstanden?

Häusliche Gewalt ist eine Form von Gewalt. Es gibt unterschiedliche Ansichten, wen den Begriff der häuslichen Gewalt alles miteinbezieht. Jedoch ist es eine Form der Gewalt die in einer privaten Atmosphäre stattfindet. Ursprünglich bezeichnete der Begriff damit ausschließlich die Gewalt zwischen erwachsenen Personen in Beziehungsverhältnissen. Im Laufe der Jahre und der Zunahme von häuslicher Gewalt, bzw. der gesamten Thematik wurde der Begriff immer weiter gefasst und unter ihm auch mehr verstanden. Als Eckpunkte können bei diesem Begriff generell folgende Merkmale aufgeführt werden: Die Personen sind durch intime, oder verwandtschaftliche und/ oder gesetzliche Beziehungen miteinander verbunden. Wichtig ist auch zu beachten, dass es sich bei diesem Begriff zumeist um eine geschlechtsbezogene Gewalttat handelt. Gewalt und Demütigungen sind dabei zumeist „nur“ Methoden, um den anderen Partner zu kontrollieren und Macht auszuüben. Dabei ist zu vermerken, dass diese Form von Gewalt zumeist sehr einseitig ist. Da der Begriff der häuslichen Gewalt mittlerweile sehr viele Facetten hat, liegt der Schwerpunkt unseres Themas hauptsächlich auf der Gewalt in Paarbeziehungen.

1.2 Gewaltkonstellationen bei Gewalt in Paarbeziehungen

Die Gewaltkonstellation in dem Begriff häusliche Gewalt ist, wie eben schon angemerkt zumeist eine einseitig ausgeübte Gewalt. Daher wird in der häuslichen Gewalt auch immer ein Täter und ein Opfer benannt. Dabei sind folgende Gewaltkonstellationen möglich:

1. Täter: Mann Opfer: Frau
2. Täterin: Frau Opfer: Mann
3. Täter: Mann Opfer: Mann
4. Täterin: Frau Opfer: Frau

Die Literatur und vor allem auch die Politik gehen hauptsächlich auf die 1. Gewaltkonstellation ein. Dabei gibt es mittlerweile mehrere Gutachten darüber, dass genauso die 2. Gewaltkonstellation, vorhanden ist und auch stetig zunimmt. Man kann demnach nicht im Geringsten davon sprechen, dass häusliche Gewalt, die Gewalt von Männern an Frauen in Beziehungen ist.

Es gibt jedoch einen großen Unterschied, zwischen der 1. und der 2. Gewaltkonstellation, die Erstere wird durch z.B. polizeiliche Einsätze wesentlich öfter dokumentiert, während die Zweite gerade einmal 4% in der Dokumentation ausmacht.

Das heißt, die Gewaltkonstellation Täter: Mann und Opfer: Frau kann auf verwertbare Daten zurückgreifen, da es viele Angebote gibt, die auf diese Konstellation ausgerichtet sind.

Da jedoch die 1. Gewaltkonstellation uns eine größere Auswahl an Fachliteratur bot, werden wir uns nachfolgen ausschließlich auf die 1. Gewaltkonstellation, Täter: Mann und Opfer: Frau, konzentrieren.

1.3 Ursachen von (häuslicher) Gewalt

In diesem Punkt möchte ich auf die Entstehung von allgemeiner und dann speziell von häuslicher Gewalt eingehen. In dem allermeisten Fällen kommt es zu einer Kopplung von mehreren Faktoren. Dabei wird zwischen haupt- und nebensächlichen Gründen unterschieden. Zu den Hauptfaktoren als mögliche Auslöser sind Gründe wie eine Alkohol- oder Drogenproblematik, Arbeitslosigkeit, erlebte Gewalt in früherer Kindheit und das eigene Alter genannt. Das persönliche Alter bezieht sich hierbei vor allem auf die mangelnde Reife der Person.

Zu den nebensächlichen Gründen zählen hierbei eher Faktoren wie Stress, Depressionen, mangelndes Selbstwertgefühl oder ein veraltetes Bild der Geschlechterrollen, in der die Frau dem Mann bedingungslos gefügig ist. Kommt es nun zu einer Kombination von mehreren Faktoren ist die Auslösung einer Gewaltsituation und Eskalation häufig gegeben.

Insgesamt unterscheidet man vier Arten der Gewaltbeschreibung. Dazu gehören die soziale, ökonomisch-materielle, physisch-sexuelle und psychische Gewalt. (BFSFJ, 1)

Bei der häuslichen Gewalt sind es oft bestimmte Zeitpunkte, bei denen es zum Ausbruch der Gewaltanwendung kommt. Dazu gehören veränderte Lebensumstände wie z.B. die Heirat (38%), Geburt eines Kindes (20%), eine Schwangerschaft (10%), eine plötzliche Veränderung von Lebensumständen wie Arbeitslosigkeit (18 %) oder der Zusammenzug in gemeinsame Wohnung (14%). Das liegt daran, dass der Mann sich dann in seiner dominanten Rolle sicher fühlt und davon ausgeht, dass die Frau ihn nicht nach dem ersten Schlag sofort verlässt. So wird ihm eine Sicherheit gegeben, die er ausnutzt.

1.4 Physische Gewalt

Die körperliche Gewalt, ist die Gewalt, die von der Öffentlichkeit am ehesten wahrgenommen wird. Dabei können die körperlichen Verletzungen am schnellsten wieder verheilen.

Die Trennung der Physischen und Psychischen Gewalt findet in der Regel nur theoretisch statt. Reell gehen diese zwei Arten von Gewalt ineinander über und bedingen sich gegenseitig. Dabei ist

die sexualisierte Gewalt häufig mit der häuslichen Gewalt verbunden. Jedoch für andere Menschen im Alltag nicht sichtbar, hingegen ein blaues Auge schon wahrgenommen wird.

Mögliche Beispiele für körperliche Gewalt im Kontext von Paarbeziehungen:

- Ohrfeigen
- Haare ziehen
- Schlagen
- Treten
- Verbrennen
- Verätzen
- Würgen
- Angriffe mit Messer
- Lebensgefährliche Verletzungen
- Mord

1.5 Gewaltspirale

Um den Zusammenhang zwischen der physischen und der psychischen Gewalt zu verdeutlichen, nehme ich die Gewaltspirale als Verdeutlichung zur Hilfe. Diese ist auf der Abbildung im Anhang dargestellt.

Zu Beginn einer Beziehung tritt das Paar in die erste Phase ein. Dabei gibt es viele Komplimente seitens des Mannes. Er umschmeichelt und begehrt die Frau ganz offensichtlich. Dieser gefällt das Umwerben lassen zunächst sehr. Nach und nach beginnt der Mann sich zu verändern, da er immer mehr Aufmerksamkeit und Zeit der Frau für sich beansprucht. So begleitet er sie überall hin, holt sie von der Arbeit ab, hat viele romantische Dates mit ihr und schließt nach und nach ihr eigenes Umfeld aus. Der Mann strahlt ein starkes Liebesbedürfnis aus, welches er sich zu Nutzen macht. So weckt er den Mutterinstinkt bei der Frau und diese möchte auch ihrerseits jede Minute mit ihm verbringen. Sie ist geblendet von seiner durchaus charmanten und überzeugenden Seite und fasst seine ständige Kontrolle als Fürsorge auf.

Wenn Freunde oder Familienmitglieder anrufen verleugnet er ihre Anwesenheit und sagt, dass sie zurückruft. Da er der Frau aber nie etwas von diesen Anrufen erzählt ruft sie keinen der anderen Personen zurück. So entsteht nach und nach eine Missstimmung zwischen der Frau und ihrem Umfeld und der Kontakt bricht ab.

Zeitgleich beginnt der Mann das Äußere der Frau zu kritisieren. So beginnt es mit vergleichsweise harmlosen Sprüchen wie „Du hast aber auch schon mal besser ausgesehen“ oder „Ein bisschen Sport könnte dir auch nicht schaden“. Nach und nach schafft er es so, dass die Frau in ihrem Selbstwertgefühl und –vertrauen herabgesetzt wird. Da ihr zusätzlich die Unterstützung ihres Umfeldes fehlt bleibt der Frau nichts anderes übrig als die Demütigungen ihres Partners auszuhalten, damit sie nicht vollkommen alleine dasteht. Um ihrem Partner besser zu gefallen versucht die Frau sich bestmöglich anzupassen. So verändert sie ihr Verhalten stark.

Bei dem Mann entsteht durch die Veränderung der Frau aber kein gutes Bild. Er empfindet sie als schwach und willenlos, wie eine Marionette. In seinen Augen lässt sie sich „rumschubsen“ und wehrt sich nicht. Dadurch gelingt es ihm den Respekt vor ihr zu verlieren. Ist dies einmal der Fall sinkt die Hemmschwelle für einen Übergriff massiv.

Aufgrund dieser Respektlosigkeit kommt es dann zum ersten Schlag. Dies kann zunächst eine Ohrfeige sein. Nach dem Zuschlagen kommt als zweites eine Erkenntnis, die aus einem starken

Entsetzen besteht. Hierbei sind sowohl der Mann als Täter und die Frau als Opfer geschockt über diesen plötzlichen Kontrollverlust. Der Täter begreift für einen kurzen Moment seine Tat und beginnt sich wort- und gestenreich zu entschuldigen. Dabei wendet er alle Mittel an, um die Frau wieder zu besänftigen. Von einer großen Entschuldigung, über Blumen bis hin zum Essen gehen oder Kinobesuch versucht er alles. Die Frau fühlt sich wiederum geschmeichelt und geliebt wie am Anfang der Beziehung. Sie verzeiht ihm seinen „Ausrutscher“ und ist wieder bereit die Beziehung weiter zu führen.

Während die Frau wieder an eine Zukunft glaubt beginnt bei dem Mann ein anderes Denken. Er denkt sich, dass die Frau ihm zu schnell verziehen hat – als wenn sie ein schlechtes Gewissen hätte. Aus diesem Grund beginnt er an seiner eigenen Schuld zu zweifeln und beginnt diese nach und nach von sich weg zu schieben. Als Gründe für die Gewalt gibt er nun lieber Alkohol, Stress oder eben der Frau die Schuld. Somit distanziert er sich innerlich von einer möglichen Mitschuld seinerseits.

Dadurch wird das ursprüngliche Problem der Respektlosigkeit der Frau gegenüber jedoch nicht gelöst. Es baut sich eine erneute Spannung auf, welche früher oder später wieder in einem körperlichen Übergriff endet. Die normale Grenze zwischen „normaler“ und „brutaler“ Gewalt beginnt zu verschwimmen. Dieser Kreislauf, die Gewaltspirale, ist eine andauernde wiederholende Schwankung zwischen Extremen. Dabei werden die Abstände zwischen positiven und negativen Elementen immer kürzer.

Um die Vielschichtigkeit dieses Gebildes häusliche Gewalt zu beschreiben, nutze ich folgende Aussage: **„Häusliche Gewalt ist als vielschichtiges System von Macht und Kontrolle, von Eskalation und Beruhigung, von Angst und Hoffnung zu betrachten“.** (U. Zürcher, 2)

1.6 Psychische Gewalt

Wie vorher bereits beschrieben gehören die physische und psychische Gewalt fast immer zusammen. Bei der psychischen Gewalt geht es nun um die seelische Gewalt, die der Mann durch Worte, Gesten oder Mimiken ausdrückt. (3)

Sein Hauptziel ist dabei der Kontrollgewinn über seine Partnerin. Besonders durch Beleidigungen/Beschimpfungen (als Rabenmutter, schlechte Ehefrau), Isolation vom sozialen Umfeld (Umgangsverbot, Schlüssel wegnehmen), Erniedrigungen durch physische oder sexuelle Mittel, Erpressung und Einschränkung von Finanzmitteln (Kontrolle von Kassenzetteln, kein Zugang zum gemeinsamen Konto) gelingt es dem Mann den Widerstand des Opfers zu brechen. Ihr Selbstwertgefühl und –vertrauen werden hierbei stark herabgesetzt bzw. gänzlich zerstört. Weiterhin erschüttert er ihre Unabhängigkeit und individuellen persönlichen Werte und Fähigkeiten. Kurzum er zerstört ihre Identität!

Durch den Selbstständigkeitsverlust der Frau braucht der Mann nicht mehr lange an ihrem restlichen Selbstbewusstsein kratzen um sie zu vernichten. Besonders nach zuvor erlebter physischer Gewalt ist es nur noch nötig dem Opfer weitere Gewalttaten anzudrohen. Zu einer tatsächlichen Ausübung muss es meist nicht einmal mehr kommen.

Die Frau entwickelt im Laufe der Zeit sich anzupassen und entwickelt regelrechte Überlebensstrategien. Dazu gehört dann eine Anpassung, Identifikation oder sogar der Schutz des Täters. Durch dieses Verhalten versuchen sie schlimmere Gewalt zu verhindern und sich und

ihr verbliebenes Umfeld wie bspw. Kinder zu schützen. So fällt sie aber in der vorher beschriebenen Gewaltspirale immer weiter herunter.

Ein weiterer Faktor, der dem Täter diese Übergriffe ungeheuer erleichtert, ist der Ort des Verbrechens. Dies geschieht meist im eigenen Heim, am „sicheren Ort“.

Dort, wo die Frau Sicherheit und Geborgenheit erwartet, bekommt sie die gnadenlose grausame Seite ihres Partners zu spüren.

Dadurch wird die Frau viel verletzbarer, da sie mit einem solchen Übergriff nicht rechnet und auch die Gefahr für vorhandene Kinder viel größer ist.

Natürlich könnte die häusliche Gewalt auch auf der Straße oder im Supermarkt ausgeübt werden, aber da ist die Gefahr der Entdeckung erheblich größer und der Zugang wäre erschwert. Im eigenen Heim, welches ein in sich geschlossenes System ist, sind der Leidensdruck und das Schamgefühl der Frau höher als außerhalb. Sie kann nicht zugeben, dass sie in ihren eigenen vier Wänden so brutal misshandelt wird. Ihr Ort der Sicherheit wird ihr von einem geliebten Menschen genommen.

Warum sie spätestens jetzt nicht einfach geht stellt sich einem die Frage. Als eine Antwort benutze ich ein Zitat aus einer Beratungsstelle für Frauenhäuser: *„Mein Mann wollte nicht, dass ich ohne ihn weggehe. Wenn er in die Arbeit musste, nahm er alle Schlüssel mit, so dass ich die Wohnungstüre nicht versperren konnte. Wenn ich weggegangen wäre, hätte ich entweder die Türe offen lassen müssen, oder ich hätte nicht mehr in die Wohnung zurückkehren können. So war ich zwar nicht eingesperrt, aber konnte doch nicht weg.“*

Aus dieser Aussage ist zu erkennen, dass die Frauen wie Gefangene im eigenen Haus leben. Rein äußerlich ist ihnen kaum etwas anzumerken, da sie keinerlei Verletzungen an sichtbaren Stellen aufweisen. Wie es jedoch innerlich in ihnen aussieht, kann kein Mensch sehen.

Den Schritt zu gehen und den Mann zu verlassen ist für viele Opfer undenkbar. Einerseits binden sie oft die eigenen Kinder an den Täter, da sie diesen ihren Vater nicht wegnehmen möchten.

Andererseits fehlen ihnen durch die vorherige Kontrolle des Mannes jegliche finanziellen Mittel, um sich und die Kinder an einen anderen Ort zu bringen und sich ein neues Leben aufzubauen. Das soziale Umfeld wurde bereits früh zerstört, sodass auch kaum sozialer Rückhalt vorhanden ist.

Selbst wenn ein Ausbruch aus diesem Kreislauf gelungen sein sollte, haben die Frauen oft noch jahrelang mit den Folgen zu kämpfen. Viele greifen dann zu Alkohol oder Drogen um zu vergessen. Doch dadurch ergibt sich eine erneute Abhängigkeit und sie werden wiederum zu einem leichten Opfer für weitere „Täter“. (polizeiliche Beratung, 4)

1.7 Folgen

Außer den genannten Folgen gibt es jedoch eine Vielzahl weiterer. Grundsätzlich unterscheidet man zwischen akuten, kurzfristigen und langfristigen Folgen. Als akute Folgen sind Einsamkeit oder blaue Flecken zu nennen. Kurzfristige Folgen sind bspw. Knochenbrüche, die nicht von Dauer sind, jedoch ihre Zeit brauchen um zu verheilen. Bei den Gewaltarten nannte ich anfangs die sozialen, ökonomischen/materiellen, physischen/sexuellen und psychischen Gewalten. Ebenso kann man bei den Folgen von den gleichen Arten reden.

Zu den sozialen Folgen gehören Dinge wie Isolation, Rückzug aus dem alltäglichen Leben, wenige Freundschaften (meist weibliche Freunde mit ähnlichen Erfahrungen, die aber mit fortlaufendem

Heilungsprozess aus der Erinnerung verschwinden sollen), mangelndes Vertrauen in andere Menschen sowie Angst und Schamgefühle.

Bei den ökonomisch-materiellen Folgen spielen eine geringe Belastbarkeit (bspw. beim stundenlangen Sitzen im Büro), eine geringe Stress- und Konzentrationsgrenze, häufiges Krankmelden, Zerstörung von Eigentum und Verlust der Wohnung eine Rolle. Zu den physisch-sexuellen Folgen zählen Organ- und Hirnschädigungen, Unfruchtbarkeit, Seh- und Hörschädigungen, Narben, Entstellungen und Knochenbrüche. Einige dieser Folgen haben Heilungschancen, andere weniger. Die schlimmsten Folgen häuslicher Gewalt sind die psychischen Folgen und ihre Begleiterscheinungen. Dazu gehören Angstzustände, Schlafstörungen, Depression, selbstverletzendes Verhalten, Suizidversuche, Essstörungen, Herzschmerzen, Kopf-/ Kreislaufschmerzen, Antriebslosigkeit, Isolation, Beziehungsangst, Frustration, Substanzenmissbrauch und chronische Erkrankungen wie Asthma, Diabetes und Bluthochdruck. (B. Schweikert, 5)

2. Das Erleben der Kinder von häuslicher Gewalt

In 80-90% der Fälle von häuslicher Gewalt in Paarbeziehungen waren Kinder anwesend oder im Nebenraum. Häufig entsteht dabei auch die Situation, dass die Opfer in die Kinderzimmer flüchten, da sie glauben, dass der Täter hier von ihnen ablassen wird. Die Kinder sind dabei zumeist auf sich allein gestellt, da die Eltern mit sich, ihren Konflikten und Problemen beschäftigt sind. Das Miterleben der Gewalt löst bei den Kindern existenzielle Ängste aus, da sie die Gewalt nicht einschätzen können. Außerdem haben die Kinder das Gefühl, dass sie das Familiengeheimnis wahren müssen. Wodurch ein enormer Druck bei den Kindern entsteht. Da die Kinder sehr darauf bedacht sind, das Familiengeheimnis nicht zu erzählen, meiden sie auch Situationen, in denen sie etwas gefragt werden können, daher sind sie häufig auch von einer starken Isolation betroffen.

Anhang

Statistiken zu 1.2:

| TABELLE 24: VERHÄLTNIS ZUM TÄTER/ZUR TÄTERIN: WEIBLICHE OPFER | | | | |
|---|--------------|-------------|------------|-------------|
| Verhältnis | Täter | | Täterinnen | |
| | Anzahl | %-Anteil | Anzahl | %-Anteil |
| Eheleute | 349 | 34% | – | – |
| Eheleute in Trennung | 80 | 7% | – | – |
| Ex-Eheleute | 15 | 1% | – | – |
| Partner/Partnerin | 312 | 30% | 3 | 50% |
| Partner/Partnerin in Trennung | 93 | 9% | – | – |
| Ex-Partner/Ex-Partnerin | 53 | 5% | – | – |
| Eltern | 19 | 1% | 3 | 50% |
| Kinder | 44 | 4% | – | – |
| Andere Familienangehörige | 16 | 1% | – | – |
| Freunde/Freundinnen/Bekannte | 6 | 1% | – | – |
| Anderes | 13 | 1% | – | – |
| Unbekannt | 17 | 1% | – | – |
| Gesamt | 1.017 | 100% | 6 | 100% |

Abb.1: Täter/innen Verhältnis bei weiblichen Opfern:

TABELLE 25: VERHÄLTNIS ZUM TÄTER/ZUR TÄTERIN: MÄNNLICHE OPFER

| Verhältnis | Täter | | Täterinnen | |
|------------------------------|-----------|-------------|------------|-------------|
| | Anzahl | %-Anteil | Anzahl | %-Anteil |
| Eheleute | – | – | 9 | 45% |
| Eheleute in Trennung | – | – | 2 | 10% |
| Ex-Eheleute | – | – | 1 | 5% |
| Partner/Partnerin | 1 | 45% | 4 | 20% |
| Partner/Partnerin | – | – | 1 | 5% |
| Ex-Partner/Ex-Partnerin | – | – | 1 | 5% |
| Eltern | 7 | 28% | 1 | 5% |
| Kinder | 9 | 36% | – | – |
| Andere Familienangehörige | 4 | 15% | 1 | 5% |
| Freunde/Freundinnen/Bekannte | – | – | – | – |
| Andere | 4 | 15% | – | – |
| Unbekannt | – | – | – | – |
| Gesamt | 25 | 100% | 20 | 100% |

Abb.2: Täter/innen Verhältnis bei männlichen Opfern:

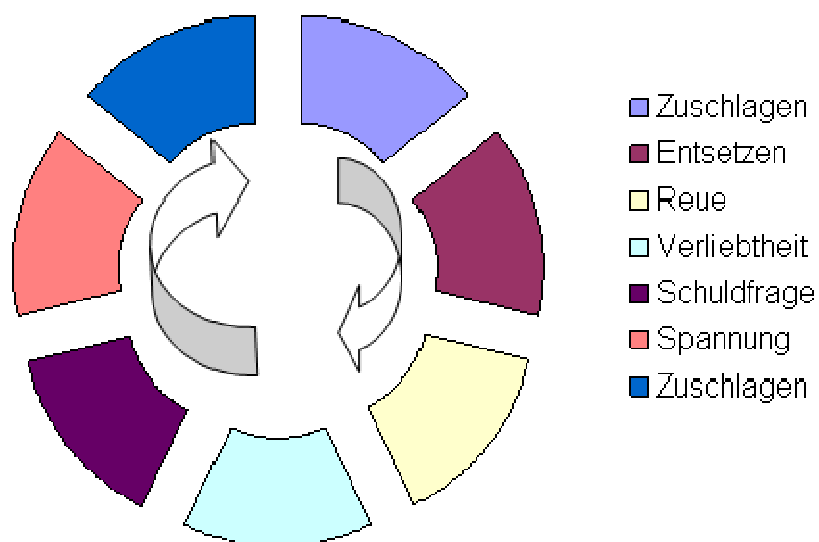


Abb.3: Gewaltspirale zu 1.5

Zitate:

1. <http://www.taeterinnen.org>
2. Urs Zürcher (Hrsg.), Gewalttätige Männer ändern (sich), Zürich: HAUPT Verlag, 2002.
3. <http://www.psychology48.com/deu/d/psychische-gewalt/psychische-gewalt.htm>
4. www.polizei-beratung.de
5. Birgit Schweikert, Gewalt ist kein Schicksal, (S.54 – 60), Baden-Baden: Nomos Verlag, 2000.

Quellen:

- Kreyssig, Ulrike u.a. (Hrsg.), Handbuch Kinder und häusliche Gewalt, (2. Auflage), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.
- Mark, Heike, Häusliche Gewalt gegen Frauen. Ergebnisse einer Befragung niedergelassener Ärztinnen und Ärzte, Marburg: Tectum Verlag, 2001.
- Landeshauptstadt Stuttgart, Stabsstelle für individuelle Chancengleichheit von Frauen und Männern, Aufhören! Wie erleben Kinder häusliche Gewalt, Stuttgart, 2007
- Baden-Württemberg Stiftung gGmbH, Hilfen und schulische Prävention für Kinder und Jugendliche bei häuslicher Gewalt. Evaluation der Aktionsprogramme „Gegen Gewalt an Kindern“, Stuttgart: Landestiftung Baden-Württemberg, 2010 (Bd.41).
- Schröttle/Müller, Lebenssituation, Sicherheit und Frauen in Deutschland, (BFSFJ) , 2004
- Heinz, Alexandra, Jenseits der Flucht. Neue Interventionsprojekte gegen häusliche Gewalt im Vergleich, Opladen: Leske und Budrich, 2002.
- Elz, Jutta (Hrsg.), Täterinnen. Befunde, Analysen, Perspektiven, Wiesbaden: Kriminologische Zentralstelle e.V., 2009 (Schriftreihe der Kriminologischen Zentralstelle e.V. Bd. 58).
- Kavemann, Barbara u.a. (Hrsg.), Prävention. Eine Investition in die Zukunft, Ruhnmark: Donna Vita, 1997.

Abbildungen:

- Abb. 1&2: Hagemann-White, Carol u.a. (Hrsg.), Neue Unterstützungspraxis bei häuslicher Gewalt. Wissenschaftliche Begleitung der Interventionsprojekte gegen häusliche Gewalt (WiBIG), Osnabrück, 2004 (Bd. 1).
- Abb. 3: www.ifk-vehlefan.de/sites/curriculum-site/modul1.htm und www.schotterblume.de/index.php?navid=14

Praxisprojekt: Wie erleben Kinder die Gewalt zwischen ihren Eltern?

Katharina Weißhardt / Sirah Wollmann

Nachdem wir uns im Rahmen unseres Beitrages zur häuslichen Gewalt hauptsächlich mit der Gewalt in Paarbeziehungen auseinandersetzen, beschäftigte uns in unserem Projekt maßgeblich die Perspektive des Kindes. So stellte sich uns die Frage: „Wie erleben Kinder die Gewalt zwischen ihren Eltern?“ Jedoch standen wir mit dieser Fragestellung vor einem beachtlichen Problem. Wie konnten wir herausfinden, wie es Kindern in solchen Situationen gehen kann?! Wie können wir also in dieses Setting gelangen unter Berücksichtigung einer angemessenen Sensibilität für dieses Thema und wer wird sich uns für diese Thematik öffnen? Nach einiger Überlegung entschieden wir uns daher dazu Expertinnen und Experten zu befragen. Wir

gelangten zu der Ansicht, dass so der Respekt gegenüber den Betroffenen gewahrt bleiben konnte und wir dennoch einen Eindruck zu diesem praktischen Tätigkeitsfeld bekommen konnten. So wollten wir für unser Projekt die Expertinnen und Experten vieler unterschiedlicher Institutionen befragen, welche mit der Thematik der häuslichen Gewalt und den betroffenen Kindern immer wieder in Berührung kommen. Wir entschieden uns daher einen Fragebogen mit Leitfragen auszuarbeiten. Diese Fragen wollten wir jeder Institution stellen, um auch im Nachhinein Unterschiede, Herangehensweisen und Perspektiven der unterschiedlichen Institutionen und Professionen feststellen zu können.

Sehr von Interesse waren für uns bei der Vorbereitung auf das Projekt einerseits die Risikopfade, welche unter anderem Frau Barbara Kavemann benannte.

Die Risikopfade, nach B. Kavemann (Fachtagung Stuttgart, 2007)

Frau Kavemann benennt zwei Risikopfade, welche sich kurz- und langfristig bei dem Miterleben von häuslicher Gewalt bei Kindern bemerkbar machen können.

- 1.) Der Schulerfolg kann beeinträchtigt werden, da die Lern- und Konzentrationsfähigkeit gemindert wird. Die beobachtete Gewalt der Kinder fordert alle Aufmerksamkeit und Konzentration, dass die Kinder keine Energie mehr besitzen sich auf Dinge außerhalb des familiären Geschehens zu konzentrieren.
- 2.) Die Beeinträchtigung der Lebensqualität, da kaum andere Konfliktlösungsmuster erlernt werden, außer der beobachteten Gewalt der Eltern. Daraus wird sich eine höhere Bereitschaft zum Erdulden oder zum Einsetzen von Gewalt ergeben.

Hypothesen:

1. Die Kinder gehen im Fokus der Opferhilfe unter, da die akute Situation der Opfer im Mittelpunkt der Hilfen steht.
2. Die Opferhilfe, z.B. in einem Frauenhaus, kommt den Kindern indirekt zugute, indem die Mutter ihre Existenz sichern kann. Jedoch wird dabei die spezifische Situation der Kinder nicht vordergründig berücksichtigt.
3. Die Kinder erleben die Gewalt zwischen den Eltern, können damit jedoch nichts anfangen, da ihnen das nötige Verständnis und die richtigen Ansprechpersonen -diese Gewalt zu verstehen- fehlen.
4. Die Kinder entwickeln ein gestörtes Selbstbild, da sie beide Elternteile lieben und nicht mit der Situation umzugehen wissen.
5. Das Gerechtigkeits- und Toleranzempfinden der Kinder wird durch das Erleben von Gewalt zwischen den eigenen Eltern massiv gestört.
6. Fragwürdige Konfliktlösungsmuster werden durch das Miterleben von Gewalt zwischen den eigenen Eltern geprägt/erlernt.

Interview Leitfragen

Aus den oben genannten Hypothesen haben wir zur besseren Beantwortung für die Expertinnen und Experten dann anschließend unsere Interviewleitfragen entwickelt. Mit diesen insgesamt 9 Fragen führten wir dann unsere Interviews mit Mitarbeitern verschiedenster Institutionen. Unsere Fragen lauteten folgendermaßen:

1. Wie wird bei häuslicher Gewalt auf die Kinder eingegangen? Beziehungsweise, wie könnte auf sie eingegangen werden?
2. Wie gestaltet sich eine mögliche Unterstützung/ Hilfe für die Kinder, die von häuslicher

Gewalt betroffen sind?

3. Welche Gefühle beschreiben die Kinder, wenn sie die Gewalt zwischen ihren Eltern erlebt haben?
4. An wen können sich die Kinder wenden, wenn sie die häusliche Gewalt zwischen ihren Eltern miterlebt haben?
5. Wie äußert sich die beobachtete/ erlebte Gewalt bei den Kindern?
6. Was sind die beobachteten Folgen, die bei den Kindern auftreten können? Kurz- und längerfristig?
7. Welche Erfahrungswerte gibt es mit den Kindern, in Hinblick auf deren Entwicklung?
8. Gibt es Erfahrungswerte, was die Kinder an Erlebtem mit in ihr erwachsen werden mitnehmen?
9. Sind bei den betroffenen Kindern auch in anderen Situationen Auffälligkeiten zu konstatieren?

Die befragten Institutionen waren:

- ein Jugendamt
- ein Eltern-Kind Trainings Programm (ELISA)
- eine Kinder- und Jugendpsychologin
- ein Spieltherapeut
- und ein Schulleiter.

Auswertung der Interviewleitfragen

Bei der ersten Frage ließ sich bereits konstatieren, dass die Institutionen aus unterschiedlichen Blickwinkeln heraus arbeiten. So sind z.B. die Psychologin und der Spieltherapeut mehr an der Perspektive der Kinder interessiert als beispielsweise das Jugendamt.

Als erste Auffälligkeit ist zu sehen, dass die meisten Institutionen zunächst an professionelles Fachpersonal denken. Sie sagen damit aus, dass spezielle Anlaufstellen am besten geeignet sind, um den betroffenen Kindern zu helfen. Diese Vernetzung von Fachpersonal, Einrichtungen und Betroffenen ist extrem wichtig für den Umgang mit den betroffenen Kindern. Ebenso häufig wurden die Eltern als erste Ansprechpersonen genannt.

Danach folgte bei 4 von 5 Institutionen die Einsicht, dass die Kinder vor allem eine Vertrauensperson als Ansprechpartner benötigen, um den Kindern eine Sicherheit & Geborgenheit zu geben und ihnen ihre Schuldgefühle zu nehmen. Mit dieser Unterstützung wird ihnen Raum für Äußerungen gegeben.

Als weitere mögliche Unterstützung außer der gebotenen Sicherheit und der Wegnahme der Schuldgefühle nannten mehrere Einrichtungen, dass das generelle Unrechtsempfinden der Kinder gestärkt werden müsse. 2 der Einrichtungen gaben weiterhin an, dass die ganze Familie in diesem Kontext gestärkt werden müsste und somit auch Bezugspersonen außerhalb der Kernfamilie, wie z.B. Verwandte oder Bekannte, gefunden werden sollten. Durch diese weiteren Maßnahmen können für die Kinder entlastende Situationen geschaffen werden.

Als die Frage nach den Gefühlen der Kinder aufkam wurde wieder der Unterschied der Herangehensweise der Institutionen deutlich. So sprachen zwar fast alle Einrichtungen von der empfundenen Angst der Kinder, aber nur jeweils 2 der 5 befragten Experten sprachen ebenfalls von Beschützerinstinkt gegenüber dem betroffenen Elternteil und der empfundenen Hilflosigkeit. Auch die Schuldgefühle und Loyalitätskonflikte waren eher selten erwähnt. Des Weiteren beschrieben sie eine sehr bildliche Beschreibung des Erlebten, die auch als „emotionslos“ bezeichnet wurde („Papa bombte Mama eins rein“).

Die vierte Frage zielte auf die möglichen Ansprechpartner für die Kinder ab. Fast alle Interviewten sprachen von Vertrauenspersonen außerhalb der Familie, wie Nachbarn, Lehrer, Verwandte, und dann folgten die Professionellen, wie der Kinderschutzbund (4x), Jugendamt (3x), Kindernottelefon (2x), Beratungsstelle (1x) und die Polizei (1x).

Besonders auffällig äußert sich die erlebte Gewalt bei den Kindern in generellen Verhaltensänderungen. Diese können sehr „plötzlich“ auftreten. Dazu gehören unter anderem eine Verschlossenheit/ Rückzug (3x), in einigen Fällen eine Überanpassung, um den ausübenden Elternteil nicht weiter zu erzürnen. Zeitgleich treten noch seltener genannte Auffälligkeiten wie Einnässen/ Einkoten (2x) und Einschlafprobleme auf. Fast alle Einrichtungen sprachen von Schulproblemen, somatischen Schmerzen und psychischen Auffälligkeiten. Der Faktor der Aggression trat bei allen Antworten auf. Diese richtet sich gegen die Kinder selbst oder gegen andere Menschen.

Bei langfristigen Folgen treten außer Entwicklungsverzögerungen vor allem auch geschlechterspezifische Reaktionen auf. So übernehmen Jungs meist das väterliche Modell in ihr späteres Leben und Mädchen werden eher in sich gekehrter und resignieren.

Da die Kinder in ihrer Entwicklung zunächst gestört werden, ist es möglich, dass sie durch ein stabiles soziales Umfeld etwas aufgefangen werden können und somit ein solch erlebtes Erlebnis besser verarbeitet werden. Die Kinder sind durch das Erleben der häuslichen Gewalt stärker vorbelastet und können auch später leichter in Beziehungskrisen geraten. Weitere Übertragungen in ihr Leben sind Aggressionen, sowie Depressionen und Schlafstörungen.

Weiterhin kann man aus den Interviews schließen, dass weitere Verhaltensauffälligkeiten in allen Lebensbereichen der Kinder zu finden sind. Ausnahmen bieten hierbei geschützte Rahmen, wie z.B. bei ELISA.

Oft ist auch zu beobachten, dass Kinder diese erlebten Verhaltensweisen von Gewalt zukünftig normalisieren und verharmlosen. Durch ihre geringe Stresstoleranz gibt es auch Schwierigkeiten im Kommunikationsverhalten wie im Job. So sind gerade diese betroffenen Kinder später häufig sehr devot oder extrem aufbegehrend ihren Chefs gegenüber. Weiterhin bewahren sie häufig nur quälende Erinnerungen an ihre eigene, schwere Kindheit, was wiederum zu massiven Selbstwertstörungen und selbstschädigendem Verhalten führen kann.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass fast alle von ihnen, die die Erlebnisse nicht richtig verarbeiten konnten später ein „verschobenes“ Bild von Partnerschaft & Familie aufweisen.

Quellen:

- Landeshauptstadt Stuttgart, Stabsstelle für individuelle Chancengleichheit von Frauen und Männern, Aufhören! Wie erleben Kinder häusliche Gewalt, Stuttgart, 2007
- Kreyssig, Ulrike u.a. (Hrsg.), Handbuch Kinder und häusliche Gewalt, (2. Auflage), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.
- Baden-Württemberg Stiftung gGmbH, Hilfen und schulische Prävention für Kinder und Jugendliche bei häuslicher Gewalt. Evaluation der Aktionsprogramme „Gegen Gewalt an Kindern“, Stuttgart: Landestiftung Baden-Württemberg, 2010 (Bd.41).

Mobbing in der Schule

Tabea Fischer / Claudia Görisch / Michaela Keller

1. Cybermobbing speziell in der Schule

1.1. Gegenstandsbestimmung Cybermobbing

„Unter Cyber-Bullying oder Cyber-Mobbing versteht man die Beleidigung, Bedrohung, Bloßstellung oder Belästigung von Personen mithilfe neuer Kommunikationsmedien – z. B. über Handy, E-Mails, Websites, Foren, Chats und Communities.“¹

Oft handelt der Täter – den man Bully nennt – anonym, sodass das Opfer nicht weiß, von wem die Angriffe stammen. Cybermobbing geht in der Regel von Personen aus dem eigenen Umfeld aus – der Schule, dem Wohnviertel, dem Dorf oder der ethnischen Community. Man unterscheidet zwischen Cybermobbing und Cyber-Grooming. „Cyber-Grooming“ ist die gezielte Anbahnung sexueller Kontakte mit Minderjährigen über das Internet meist durch ältere und fremde Männer. Diese haben das Ziel, die Minderjährigen in der „realen“ Welt zu treffen und diese zu missbrauchen.²

Cybermobbing ist keine neue Erscheinung, aber sie unterscheidet sich in einigen Punkten vom „direkten“ Mobbing:

1. Es finden Eingriffe rund um die Uhr in das Privatleben statt. Cybermobbing endet nicht nach der Schule oder der Arbeit, die eigenen vier Wände schützen nicht vor den Attacken, es sei denn man nutzt keine Neuen Medien.
2. Das Publikum ist unüberschaubar groß und Inhalte verbreiten sich extrem schnell. Nachrichten, Bilder oder Gerüchte werden über das Internet herum geschickt, deswegen sind Ausmaß und Spielraum von Cybermobbing viel größer als beim „direkten“ Mobbing.
3. „Cyber-Bullies“ können anonym agieren.

Nicht zu wissen wer der Andere ist, kann einem Opfer Angst machen und es verunsichern, weil es nicht weiß, wer es belästigt.³

Identität von „Cyber-Bully“ und Opfer

Cybermobbing kann zwischen Gleichaltrigen (Freunden und Mitschülern) als auch zwischen unterschiedlichen Generationen stattfinden. Alter oder Aussehen spielen dabei keine Rolle, da der Cyber-Bully sich eine eigene Identität aufbauen kann - diese kann in Wirklichkeit nicht selten ganz anders aussehen. Das Opfer ist wehrlos, weil es den Täter nicht identifizieren kann.⁴

¹ <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/aktuelles,did=168578.html>

² Möller, Felix (2010): Neue Herausforderungen für die außerschulische Jugendbildungsarbeit als Reaktion auf die Mediennutzung von Jugendlichen im Web 2.0. S.26f.

³ Cenicola, Laura (2011): Ein Vergleich von Mobbing an Kindern und Jugendlichen im Sozialraum Schule mit der modernen Art des Cyber-Mobbings im Internet. S. 15f.

⁴ Höcker, Jan-Hendrik (2011): Cybermobbing in Social Networks. Juvenile Praktiken und die Effekte der computervermittelten Kommunikation auf die Öffentlichkeit und Privatheit in Social Web. S. 48

Einige Fälle des Cybermobbing sind auch unbeabsichtigt. Es kann passieren, dass man jemanden ohne böse Absicht verletzt, wenn man nicht über die Konsequenz eines vorschnell veröffentlichten Bildes oder einer verletzenden Aussage nachdenkt oder einem nicht wirklich bewusst ist, was ein übler Scherz oder Witz für einen anderen bedeuten kann.

1.2. Funktion

Cybermobbing dient für einige als Entlastung und als Ventil für angestaute Aggressionen. Ebenso versuchen die Personen sich einen bestimmten Ruf zu verschaffen und als besonders „cool“ zu wirken. Nach dem Motto „Gemeinsam sind wir stark“ stärkt das gemeinsame Handeln das Gemeinschaftsgefühl in der Gruppe. Es ist eine Demonstration von Macht gegenüber anderen, um Stärke zu zeigen, aber auch klarzustellen wer in der Gruppe das „Sagen“ hat. Oft spielen auch eigene Versagensängste oder die Angst selbst ein „Mobbing-Opfer“ zu werden eine Rolle.⁵

1.3. Auslöser und Anlässe

Mobbing ist oft Teil der Normalität und gehört nicht selten zum alltäglichen Umgang in einer Gruppe. Es wird toleriert und bleibt ohne Folgen. Wenn Beobachter/innen wegschauen und Mobbing-Opfer nicht dabei helfen, sich zu wehren, können Belästigungen über Jahre hinweg andauern.

Cybermobbing entsteht auch aus Langeweile, z.B. durch eine negative Kommentierung eines onlinegestellten Fotos. Daraus kann sich ein Streit entwickeln, der sich immer weiter aufschauelt und weitere Kreise zieht.

Oft spielen interkulturelle Konflikte zwischen Jugendlichen verschiedener Nationalitäten eine Rolle. Bestehende Spannungen verlagern sich immer mehr ins Internet und führen zu Konflikten in der Klassengemeinschaft.

Der „Klassen-Streber“ wird in Sozialen Netzwerken verspottet oder Schüler werden auch Zuhause via SMS belästigt.

Auslöser von solchen Attacken können veränderte Freundschaften sein. Freundschaften brechen auseinander und ehemals beste Freund/innen entwickeln Hass- und Rachegefühle. Wenn eine Klasse neu zusammengestellt wird oder neue Schüler/innen dazu kommen, verändert sich die Klassengemeinschaft und führt auch oft zu Ausgrenzungen und Konflikten zwischen den Schülern.

Persönliche Informationen oder Bilder/Videos, die nicht für die Öffentlichkeit bestimmt sind, werden weitergegeben – teilweise auch ohne böse Absicht. Oft sind diesen Personen nicht bewusst, wie verletzend so eine Bloßstellung ist.⁶

1.4. Beispiel „I share gossip“ ≈ „Ich verbreite Gerüchte“

Auf der Internetplattform „I share gossip“ konnten Nutzer Schüler und Lehrer anonym beschimpfen, verunglimpfen und Gerüchte über diese verbreiten. Politiker fordern die Schulen auf, dieses Thema pädagogisch zu bearbeiten, aufzuklären und diese Problematik in den Klassen zu thematisieren. Derzeit ermittelt die Generalstaatsanwaltschaft gegen die Betreiber dieser Plattform. Die Auswirkungen auf die Geschädigten sind vor allem im

⁵ Kuphal, Anna (2010): Soziale Netzwerke und ihre Vor- und Nachteile. Speziell: Cybermobbing. S.13

⁶ Ebd.

psychischen Bereich katastrophal. Es ist nicht so einfach, die Seite abzuschalten, da es strafrechtlich nicht möglich ist, länderübergreifend tätig zu werden, da die Seite im Ausland verwaltet wird. Die Seite wurde in den USA angemeldet, wird in Schweden gehostet, aber der Firmensitz ist in Riga. Seit März 2011 steht die Seite auf dem Index der Bundesprüfstelle für jugendgefährdete Medien. Das heißt in Suchergebnissen der größten Suchmaschinen wird diese Internetplattform nicht mehr angezeigt. Die Seite wurde gesperrt.

2. Herausforderung für die Professionellen in der Schule

2.1. Prävention

Die Arten und Motive sind zu unterschiedlich, um einheitlich dagegen vorgehen zu können. Darum ist es wichtig, dass alle Lehrer ein Gespür für Mobbing und den Zusammenhang zum Cybermobbing entwickeln. Es ist wichtig den Schülern im Vorhinein über Folgen ihres Handelns aufzuklären. Cybermobbing spielt sich fast ausschließlich in der unmittelbaren Alltags-Umgebung der Opfer ab. Die Schule ist ein wichtiger Teil davon.

2.1.1. Institution Schule

Eine einheitlich Definition von Cybermobbing und die Unterscheidung zum direkten Mobbing sind wichtig, um einheitlich auch gegen das Thema vorgehen zu können. Junge Menschen und ihre Eltern sollten über die Verantwortung der Schüler im Internet und auch über die Sanktionen bei Missbrauch aufgeklärt werden. Sie sollten auch über die Unterstützung der Schule aufgeklärt werden, auch wenn das Mobbing außerhalb der Schule stattfindet. Ein Verhaltenskodex sollte gemeinsam mit Schüler, Eltern und Lehrern erarbeitet werden.⁷ Dieser Kodex beinhaltet das Verbot der Nutzung von Handys und Handykameras im Unterricht und Pause und schließt auch das Mobbing über das Internet mit ein. Dieser sollte am Schuljahresanfang von allen Beteiligten unterschrieben werden.

Ein Anti-Mobbing-Beauftragter kann berufen werden, dieser kann ein Mitglied der Schulleitung oder Lehrer sein. Dieser sollten einen Überblick über die Schüler und die Kommunikationswege innerhalb der Schule haben. Das Konzept der Streitschlichter ist eine Möglichkeit darstellen, dass von Schüler zu Schüler Konflikte gelöst werden können, sollte auch in diesem Zusammenhang eingesetzt werden.

Präventionsbeamte/innen der Polizei können sehr eindringlich über mögliche Konsequenzen des Cybermobbing berichten.⁸ Workshops für den sicheren und verantwortungsvollen Umgang mit Internet und Handy helfen bei der Bewusstseinsbildung an Schulen. Auch Psychologen, Sozialarbeiter und Mediatoren können in solchen Fällen rasch und professionell eingreifen und vermitteln.

Das Thema Cybermobbing als Problematik muss in den Unterricht integriert werden. Die Aufmerksamkeit wird explizit auf dieses Thema gelenkt. Die Schüler/innen merken, dass es sich

⁷Höcker, Jan-Hendrik (2011): Cybermobbing in Social Networks. Juvenile Praktiken und die Effekte der computervermittelten Kommunikation auf die Öffentlichkeit und Privatheit in Social Web. S. 78

⁸Sturm, Tobias (2012): Der Einfluss von Internet und Social Networking Sites auf Jugendliche und deren soziale Beziehungen. 1. Aufl.: GRIN Verlag. S. 70

bei Cybermobbing um ein eigenständiges Problem handelt, welches thematisiert werden muss.⁹ Lehrende sollten sich in Konfliktlösungstechniken weiterbilden, erst dann ist es ihnen möglich, Anzeichen von Spannungen zu erkennen und entsprechend zu handeln.

Lehrer sollten die Neue Medien einsetzen, um das positive und erfolgreiche Lernen zu unterstützen und um das Potenzial des personalisierten Lernens zu realisieren und zu erweitern. Dadurch wird das Lernen flexibler, greifbarer und kreativer gemacht. Sichere Wege der Neuen Medien werden mit den Schülern erkundet, um Selbstachtung, Durchsetzungsvermögen, Mitverantwortlichkeit und das Entwickeln von Freundschaften zu unterstützen. Fördern und diskutieren Sie den respektvollen Umgang im Internet sowie die Themen Internetsicherheit und Datenschutz. Welche Daten gebe ich von mir Preis?

2.1.2. Lehrer und Sozialarbeiterin

Kinder und Jugendliche, die lernen, selbstbewusst und selbstbestimmt zu agieren, wissen sich in besseren Situationen besser zu helfen und gehen gelassener mit Mobbing um. Vielen ist nicht bewusst, dass ihre Taten andere verletzen können. Deshalb sind Empathie und Sensibilisierung gegenüber anderen sehr wichtig. Regelmäßige Maßnahmen, die das Klassenklima verbessern und den Zusammenhalt in der Klasse stärken, können vorbeugend wirken. Wertschätzender Umgang bedeutet, die Beziehungsebene von der Sachebene trennen zu können. Zwischen Lehrenden und Schülern bedeutet dies, zwischen Sympathie für eine Person und den objektiven Gegebenheiten unterscheiden zu lernen. Oft kommen gut gemeinte Worte beim Gegenüber anders an als beabsichtigt. Deshalb sollten mit den Schülern Formulierungen und positive Feedbacks geübt werden. Auch ein gutes Verhältnis trägt dazu bei, dass sich von Cybermobbing betroffene Schüler schneller an ihre Lehrer/innen wenden und so möglich früh Hilfe organisiert werden kann.¹⁰

2.1.3. Schulprojekt „Medienhelden“ - Projekt FU Berlin

Das Projekt wird von der Europäischen Kommission im Rahmen des DAPHNE III Programms zur Bekämpfung der Gewalt gegen Kinder, Jugendliche und Frauen gefördert. Neben Deutschland nehmen fünf weitere europäischen Ländern an dem Projekt teil: Italien, Spanien, England, Polen und Griechenland.

Ziel dieser Studie ist die Entwicklung von Interventions- und Präventionsmaßnahmen gegen Cyber-Mobbing und die Förderung eines verantwortungsvollen Umgangs von Kindern und Jugendlichen mit neuen Medien.

2.1.3.1. Konzeption von MEDIENHELDEN:

Aus mehreren Forschungsgruppen ist bekannt, dass es signifikante Zusammenhänge zwischen der Bullying-assozierten Rolle im „realen Leben“ und im „Cyberspace“ gibt und dass Cybervictims den Täter häufig aus der Schule kennen.

Aus diesem Grund wurde MEDIENHELDEN als Programm zur Integration in den Schulunterricht entwickelt. Grundsätzlich wird MEDIENHELDEN als achtwöchige „Lang“-Variante angeboten, die

⁹Sturm, Tobias (2012): Der Einfluss von Internet und Social Networking Sites auf Jugendliche und deren soziale Beziehungen. S.69

¹⁰ Cenicola, Laura (2011): Ein Vergleich von Mobbing an Kindern und Jugendlichen im Sozialraum Schule mit der modernen Art des Cyber-Mobbings im Internet. S. 14 ff.

je 2 Unterrichtsstunden pro Woche umfasst und mit einem von den Schülern vorbereiteten Elternabend schließt. Es wurde eine ökonomische „Kurz“-Variante konzipiert, die als achtstündiger Projekttag durchgeführt wird, jedoch ähnliche Inhalte thematisiert. Die Effekte der beiden Varianten sollen im Rahmen der Wirksamkeitsevaluation verglichen werden. Insgesamt 897 (439 Keine Projektvariante, 286 lang Variante, 172 kurz Variante) Schüler aus 36 Klassen (mit 15 Lehrern) von fünf Berliner Gymnasien an dem Projekt teilgenommen.

2.1.3.2. Ablauf der Intervention:

Es wurde auf der Basis von bisherigen empirischen Befunden zu Entstehungs- und aufrechterhaltenden Bedingungen von Cyberbullying entworfen. Es zielt auf verschiedene Variablen ab, die sich für menschliche Verhaltensänderungen als zentral erwiesen haben (z.B. Theory of Planned Behavior; Ajzen, 1985).

2.1.3.3. Evaluation:

Erste Prozessevaluationsergebnisse zeigen auf Seiten des Lehrpersonals hohe Zufriedenheitswerte mit den zur Verfügung gestellten Materialien und zur Anwendung kommenden Methoden auf. Die Gesamtbewertungen von Lehrern und Schülern nach der Durchführung des Programms sind sehr positiv. Es ist zusammenfassend feststellbar, dass MEDIENHELDEN sehr gut von seinen Zielgruppen aufgenommen wird. Weitere Ergebnisse zu Effektivität und Effizienz beider Programmvarianten erfolgen im Zuge der kurz bevorstehenden dritten Erhebungswelle im Frühjahr 2012.¹¹

Quellen:

Literatur

- Cenicola, Laura (2011): Ein Vergleich von Mobbing an Kindern und Jugendlichen im Sozialraum Schule mit der modernen Art des Cyber-Mobbings im Internet. 1. Aufl.: GRIN Verlag GmbH.
- Möller, Felix (2010): Neue Herausforderungen für die außerschulische Jugendbildungsarbeit als Reaktion auf die Mediennutzung von Jugendlichen im Web 2.0. München: GRIN Verlag GmbH.
- Höcker, Jan-Hendrik (2011): Cybermobbing in Social Networks. Juvenile Praktiken und die Effekte der computervermittelten Kommunikation auf die Öffentlichkeit und Privatheit in Social Web. 1. Aufl.: GRIN Verlag GmbH.
- Kuphal, Anna (2010): Soziale Netzwerke und ihre Vor- und Nachteile. Speziell: Cybermobbing. München: GRIN Verlag GmbH.
- Sturm, Tobias (2012): Der Einfluss von Internet und Social Networking Sites auf Jugendliche und deren soziale Beziehungen. 1. Aufl.: GRIN Verlag.

¹¹http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/entwicklungswissenschaft/Medienhelden__Daphne_III_/

Internetquellen

- <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/aktuelles,did=168578.html> (30.05.2012 um 17.45 Uhr)
- http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/entwicklungswissenschaft/Medienhelden__Daphne_Ill_/ (01.06.2012 16:08)

Praxisprojekt: Mobbing - Workshop in der Schule

Tabea Fischer / Claudia Görisch / Michaela Keller

Wir haben uns für den Mobbing-Workshop in einer Grundschule entschieden, da schon unser Thema des Beitrages „Mobbing in der Schule“ hieß. Auf der Suche nach einer geeigneten Schule, kamen wir schnell auf die Freie Evangelische Schule in Berlin-Spandau, da Tabea Fischer in dieser schon ein Praktikum absolviert hat. Dort wurde unsere Idee mit Begeisterung angenommen und wir erhielten für unser Projekt den Vormittag am 04.05.2012 von 10.55- 13.30 Uhr. Für unser Projekt wurde von dem Schulleiter die 6. Klasse der Grundschule ausgewählt, die von aktuell 20 Schüler/innen besucht wird.

Unser erstes Treffen zur Vorbereitung unseres Projektes fand am 07.02.2012 statt. An diesem ersten Termin erstellten wir die Konzeption für unser Projekt, um diese dem Schulleiter der Freien Evangelischen Schule in Berlin-Spandau frühzeitig vorlegen zu können. Außerdem verteilten wir Aufgaben, die bis zum nächsten Treffen zu erledigen waren. Tabea übernahm die Absprachen, die mit der Schule zu treffen waren, und blieb hierfür mit dem Schulleiter in EMailkontakt.

Das nächste Treffen fand am 09.03.2012 statt. Bei diesem Treffen besprachen wir, wie die Einführung unseres Workshops aussehen sollte und welche Rollenspiele wir mit den Schülern machen wollten.

Das 3. Treffen fand am 24.04.2012 statt. An diesem Tag beratschlagten wir, welche Materialien für unser Projekt benötigt würden und wer diese wo besorgen sollte. Am selben Tag hatten wir ein Treffen mit Frau Kroll und teilten ihr unser genaues Vorhaben, sowie den aktuellen Stand der Vorbereitungen für unser Projekt, mit.

Am 02.05.2012 trafen wir uns in der Kreativwerkstatt der Hochschule und erhielten dort Materialien zur Vorbereitung und Durchführung unseres Projektes. Wir besprachen des Weiteren, wer was für das Projekt besorgen sollte und verabredeten uns für den nächsten Tag.

Unser letztes Treffen vor dem Projekttag fand am 03.05.2012 in der Projektverfügungszeit im Rahmen des Schwerpunktes statt. Hier trafen wir die letzten Vorbereitungen. Wir gestalteten unser Plakat für die Einführung unseres Workshops und bereiteten die Materialien für die Rollenspiele vor.

Am Morgen des 04.05.2012 trafen wir uns frühzeitig vor der Freien Evangelischen Schule in Berlin-Spandau. Wir meldeten uns im Sekretariat an und trafen die letzten Vorbereitungen. Nach der fünfminütigen Pause begann um 10.55 Uhr die erste von 3 Schulstunden die uns zur Verfügung standen. Es waren an diesem Morgen 17 Schüler/innen anwesend, die an unserem Workshop teilnahmen. Wir ließen die Schüler/innen einen Stuhlkreis bilden und stellten uns ihnen vor. Wir baten darum, dass jeder, einschließlich uns, seinen Namen auf ein Stück Kreppband schreiben solle, damit wir sie mit Namen ansprechen konnten. Dann begannen wir mit der Einführung in das Thema Mobbing. Wir legten ein paar Bilder in die Mitte des Stuhlkreises, auf denen Mobbing Situationen oder Kinder waren die eine bestimmte Emotion darstellten und baten die Schüler/innen sich ein Bild auszusuchen und zu beschreiben was er/sie darauf erkennt.

Danach klärten wir mit den Schüler/innen, was genau Mobbing ist und wann man von Mobbing sprechen kann. Hierzu nutzten wir als visuelles Mittel ein Plakat. Auf dieses hefteten wir die wichtigsten Begriffe, die für Mobbing ausschlaggebend sind, an.

Nach dieser kurzen Einführung in das Thema ließen wir die Schüler/innen 4 Gruppen bilden, um ein Plakat mit einer bestimmten Fragestellung zum Thema Mobbing frei gestalten zu können. Danach sollten die Schüler/innen einen aus ihrer Gruppe wählen der das Plakat vorstellte. Daraufhin folgte die Plakatpräsentation. Nach einer größeren Pause machten wir mit den Schülern/innen Emotionen erraten. Hierzu sollten die Schüler/innen Gefühle auf kleine Zettel schreiben und diese in einer Tüte zusammenmischen. Dann durfte sich einer der Schüler/innen ein Zettel ziehen und die Emotion, die darauf stand, pantomimisch darstellen. Der/die Schüler/in, der/die die Emotion richtig erraten hatte durfte die nächste Emotion ziehen und darstellen. Nachdem alle Schüler/innen mindestens einmal an die Reihe kamen beendeten wir das Spiel. Nun ließen wir die Schüler/innen für sich selbst einen Schutzkreis bauen. Hierzu durfte sich jeder/e Schüler/in Schnur von einem Wollknäul abschneiden und sich einen beliebigen Platz im Klassenzimmer suchen, um den Schutzkreis zu errichten. Danach versuchten wir einen Klassenvertrag mit den Kindern aufzustellen, was aber nur sehr geringfügig, aufgrund von Störungen von Kindern, passierte. Nach dieser Übung entschieden wir, aufgrund der Unruhe in der Klasse, nicht die geplante Nähe und Distanzübung mit den Schülern durchzuführen, sondern entschieden uns, einen zeigten stattdessen den Film: „Mobbing in der Schule“. Nach dem Film gingen wir nochmals in den Stuhlkreis und führten mit den Schülern/innen eine Gesprächsrunde durch. In dieser konnten die Schüler/innen aufgetretene Fragen und Eindrücke äußern. Zum Schluss verabschiedeten und bedankten wir uns bei den Schüler/innen und entließen diese ins Wochenende.

Direkt im Anschluss führten wir ein Abschlussgespräch mit dem Schulleiter. Dieser bedankte sich bei uns und zeigte sich offen gegenüber künftigen Projekten unsererseits. Außerdem interessierte er sich für unsere Einschätzung zu dem Verhalten der einzelnen Schülern/innen, die wir während unseres Workshops gewonnen hatten. Der Schulleiter erzählte uns, dass die Schüler/innen in dieser Klasse nicht seit der ersten Klasse zusammen sind, sondern nach und nach von anderen Schulen in diese gewechselt sind. Einige Schüler/innen hätten aufgrund sozialer Probleme, wie z.B. Mobbing, die Schule gewechselt. Er berichtete außerdem über einige Hintergründe der Schüler und Schülerinnen. Er erzählte von größeren Schwierigkeiten zwischen zwei Schülern aus der Klasse. Diese provozieren und beleidigen sich immer wieder während des Schulalltags. Einige der anderen Schüler/innen schließen sich den „Streithähnen“ an nur wenige halten sich aus dem Streit heraus und konzentrieren sich lieber auf den Unterricht. In der Klasse gibt es auch eine Schülerin, die die Außenseiterposition übernommen hat. Diese hat ein sehr starkes

Gerechtigkeitsempfinden, versucht die anderen Schüler/innen zu schützen. Sie fühlt sich aber auch selbst sehr schnell ungerecht behandelt und beschwert sich bei den Lehrkräften. Sie behauptet von sich selbst, in der Klasse stark gemobbt zu werden. Dieses Mädchen lebt in einer Pflegefamilie und muss vor dem leiblichen Vater geschützt werden, deshalb dürfen auch keine Fotos von ihr gemacht werden. Zu dem Zeitpunkt zu dem wir unser Projekt in der Schule durchgeführt hatten, stand schon fest, auf welche weiterführenden Schulen die Kinder wechseln werden. Man spürte von einigen Schülern ein starkes Desinteresse, die Lust sich am Unterricht zu beteiligen war relativ gering. Der Schulleiter hatte mit diesen Schülern ein Abkommen geschlossen, diese sollten den Unterricht nicht stören und er akzeptiere, dass diese sich nicht am Unterricht beteiligten.

Nur durch dieses Abkommen, herrsche nach Aussage des Schulleiters einigermaßen Ruhe in dem Klassenzimmer.

Für uns war dieses Projekt eine gute Übung zur Vorbereitung auf zukünftige berufliche Aufgaben. Wir referierten vor uns fremden Schülern/innen und mussten uns spontan mit auftretenden Problemen auseinandersetzen. Es kam während des Workshops immer wieder zu Beleidigungen und Provokationen zwischen den Schülern/innen. Wir mussten also öfters als Streitschlichter fungieren und dafür sorgen, dass die einzelnen Schüler/innen die Möglichkeit hatten sich unkommentiert am Unterricht zu beteiligen. Wir schafften es am Anfang nicht alle Schüler/innen zur Mitarbeit zu motivieren. Einer der Schüler hatte am Morgen eine starke Auseinandersetzung mit einem anderen Schüler und verweigerte die Mitarbeit. Erst nach der Mittagspause schafften wir es, dass er sich am Workshop beteiligte. Wir sind Größtenteils zufrieden mit unserem Projekt und konnten einige Erfahrungen sammeln, sowie neue Erkenntnisse gewinnen.

Pflegeeltern werden – Vom Wunsch zur Wirklichkeit

Kevin Ditschkowski / Jakob Kretschmar / Sabine Schroer

Einleitung

In unserem Vortrag haben wir uns konzeptionell das Ziel gesetzt, den Prozess der Aufnahme eines Pflegekindes in eine Pflegefamilie aus drei Perspektiven zu betrachten: die des Kindes, die der Pflegeeltern und die der Professionellen (Sozialarbeiter/in) unter ständiger Berücksichtigung der Perspektive der Herkunftseltern. Jeder der drei Perspektiven wurde ein bestimmtes Symbol zugewiesen, das es den Teilnehmern ermöglichte, unserem Beitrag gut folgen zu können.

Als gestalterischen Rahmen unseres Vortrages haben wir einen Infoabend für zukünftige Pflegeeltern simuliert. Wir haben eine halbkreisförmige Sitzanordnung gestaltet und den Teilnehmern unterschiedliche geschlechtliche Identitäten mittels Pappschildern zugewiesen, um zu verdeutlichen, dass die Aufnahme eines Pflegekindes unabhängig von einem bestimmten Familienstand oder der sexuellen Ausrichtung erfolgen kann. Um eine gemütliche Atmosphäre zu schaffen, haben wir für Kaffee und Kekse gesorgt.

1. Kindperspektive aus der Metaebene

1.1. Das Wichtigste zuerst

Zunächst habe ich einen Überblick darüber gegeben, wie die Grundvoraussetzungen für die Aufnahme eines Pflegekindes aussehen:

- Um ein Pflegekind aufnehmen zu können, muss man nicht verheiratet sein. Auch Alleinstehende und unverheiratete oder gleichgeschlechtliche Paare können ein Pflegekind aufnehmen.
- Bei einer dauerhaften Unterbringung der Pflegekinder sollten die Eltern nicht jünger als 23 und nicht älter als 45 Jahre sein.
- Kinder brauchen Platz, jedoch ist ein eigenes Zimmer von Beginn an nicht notwendig.
- Die Zeitspanne vom ersten Infoabend bis zur Aufnahme eines Pflegekindes kann 9 Monate und länger dauern, der Zeitraum ist ungefähr mit einer Schwangerschaft gleichzusetzen.
- Gesicherte wirtschaftliche Verhältnissen der Pflegeeltern sind von immenser Bedeutung. Eine Abhängigkeit der Pflegeeltern von dem Pflegesatz sollte ausgeschlossen sein.
- Pflegekinder brauchen Zeit und Aufmerksamkeit – wenn es sich vereinbaren lässt, kann der vorwiegend betreuende Elternteil auch berufstätig sein.
- Auf die Aufgabe als Pflegeeltern wird vertiefend in einer Pflegeelternschulung vorbereitet. Auch nach der Aufnahme des Pflegekindes kann jederzeit fachliche Hilfen in Anspruch genommen werden.

1.2. Überlastete Eltern – das Kind in Not

Bei dem Begriff ‚Kindeswohlgefährdung‘, den ich in meinen Vortrag inkludiert habe, bezog ich mich auf die Definition vom Bundesgerichtshof aus dem Jahre 1956.

Des Weiteren gab ich eine Einführung in die schwierige Situation der leiblichen Eltern von Pflegekindern und in die schwerwiegenden Gründe für die Herausgabe bzw. Herausnahme ihres Kindes aus der Herkunftsfamilie.

Im Folgenden erläuterte ich provokativ, dass es Rabenväter nicht gäbe, sondern nur Rabenmütter. In diesem Zusammenhang gab ich einen kurzen Einblick in gesellschaftliche Wertemaßstäbe.

Um einen Bogen zurück zur Kindperspektive zu spannen, gab ich anschließend einen Einblick in die Wirkung früher Stresserfahrungen auf die Kinder. Im Näheren ging ich speziell auf seelische Verletzungen der Kinder ein und bewertete deren Familienfähigkeit.

1.3. Kindliche Ängste

Anschließend referierte ich über die kindlichen Ängste, z.B. die leiblichen Eltern verlassen zu müssen.

1.4. Vergangenheit trifft auf Gegenwart

Wenn ein Pflegekind in eine Pflegefamilie kommt, ist das eine schwierige Situation für jedes Familienmitglied. In diesem Teil meines Vortrages ging ich auf die erlebten belastenden Faktoren der Kinder ein und erläuterte in dem Zusammenhang, warum Pflegekinder keine Wunschkinder sind.

Anschließend referierte ich zum Thema Vertrauensaufbau zwischen Pflegekind/ern und den Pflegeeltern.

1.5. Leben mit zwei Familien

Der Abschnitt ‚Leben mit zwei Familien‘ thematisierte die Entstehung kindlicher Identität, und infolgedessen die Bedürfnisse eines Pflegekindes. Im Speziellen ging ich auf die besonders schwierige Identitätsbildung von Pflegekindern im Spannungsfeld von zwei Familiensystemen ein.

Teil meiner Ausführungen war die Gestaltung von Kontakten zwischen Kindern und deren Herkunftsfamilien, die von gegenseitiger Wertschätzung geprägt sein sollte, um entlastend für die Kinder wirken zu können.

1.6. Ein Tag im Leben von Julius – Ein Fallbeispiel

Anhand eines Fallbeispiels (Julius, 7 Jahre) habe ich aufgezeigt, welche Adaptionsschwierigkeiten Pflegekinder in ihrem ‚neuen‘ Alltag haben können, und wie diesen Problemen begegnet werden kann.

1.7. Praxisprojekt Film

Mein Teil des Referats wurde abgerundet durch einen Filmbeitrag, den wir zu dritt selbst produziert haben. Der Film portraitiert eine alleinerziehende Pflegemutter mit ihrer Tochter. Neben einem Interview mit der Pflegemutter beobachtet der Film die beiden in ihrem Alltag.

Dieser Beitrag ist als unser Praxisprojekt zu werten.

2. Die Pflegeeltern – So wird man Pflegeeltern

Pflegeeltern werden in Berlin überall gebraucht. Viele wollen diese bereichernde, lebendige und anspruchsvolle Aufgabe übernehmen. Doch was erwartet die potentielle Pflegeeltern auf dem Weg bis zur Aufnahme.

2.2. Motivation / Selbstüberprüfung

*** Persönliche Erfahrungen im Familien/Bekanntenkreis *** Eigene Kinderlosigkeit *** Durch berufliche Tätigkeit *** Wunsch nach Großfamilie *** Um Beruf und Familie vereinen zu können *** Durch Berichte in den Medien***

Die Pflegschaft eines Kindes zu übernehmen ist nicht nur eine Bereicherung an sich, sondern bringt auch Belastungen und Schwierigkeiten für die ganze Familie mit sich. Es sollte sich jede potentielle Pflegeperson/ -familie einer authentischen Selbstüberprüfung unterziehen, da die Motivation einen festen Untergrund bilden soll, um mit Enttäuschungen, Fehlentwicklungen und anderen Niederschlägen umzugehen. Diese Motivation sollte auch mit der des Partners verglichen werden, um gemeinsamen diesen großen Schritt zu gehen und auch in schwierigen Situationen mit dem Pflegekind zusammen zuhalten.

Wichtige Fragen könnten am Anfang beantwortet werden: „Woher kommt der Wunsch? habe ich mit meinem Partner zumindest einen gemeinsamen Nenner? Denke ich dabei an die gesamte Familie?“

Außer der Motivation gibt es weitere Aspekte, die bedacht werden sollten. Die folgenden Punkte zeigen ein Ideal einer Pflegefamilie und dient der Selbstüberprüfung. Jedoch sind sie keine Ausschlusskriterien, da jede Familie Vorteile und Schwierigkeiten mit sich bringt.

Die Harmonie in Partnerschaft und Familie ist eine zentrale Voraussetzung, da das Kind zu Beginn viel Zeit fordert und andere Familienmitglieder schnell eifersüchtig werden können. Auch sollte das Pflegekind nicht als Ersatz für einen unbeantworteten Kinderwunsch entstehen müssen oder sogar die Lücke eines verstorbenen Kindes füllen. Ebenso wichtig sind die eigenen Ressourcen. Zeitliche materielle und persönliche Aspekte spielen dabei eine Rolle. Jedes Pflegekind braucht Zeit von seinen Bezugspersonen, die die Pflegemutter im besten Fall ist, um Anteil an den Problemen und Interessen zu nehmen. Hilfreich sind Erfahrungserfahrungen, da das Kind erst die neuen Grenzen kennenlernen muss bevor es Vertrauen in seine neue Familie und Umgebung gewinnt. Kinder zeigen also immer erst dann ihre Probleme wenn sie sich zu Hause fühlen.

Ein weiteres Kriterium ist eine sichere wirtschaftliche Grundlage. Auch wenn die Pflegschaft staatlich unterstützt wird, sind Kinder eine wirtschaftliche Belastung, da sie zu ihrer Entwicklung auch einer materiellen Förderung bedürfen. Ein wesentlicher Punkt ist Kooperation mit Herkunftsfamilie, die immer die Eltern ihrer Kinder bleiben und dem zuständigen Sozialarbeiter aus dem Jugendamt, da dieser den gesamten Prozess von der Bewerbung bis zur Aufnahme und darüber hinaus begleitet zwischen allen Beteiligten vermittelt, berät und unterstützt.

2.3. Pflegeelterncoaching / Überprüfung

Wenn die Motivation also eine feste Grundlage bildet und man sich einige Gedanken dazu gemacht hat beginnt der Prozess des „Pflegeeltern - Werden“. Gegliedert wird der Prozess in:

- Informationsabend
- Vorbereitungsseminar
- Überprüfungsverfahren
- Grundqualifizierung

Zunächst werden von verschiedenen Pflegekindervereinen, wie „Pfiff“, „Pflegekinder Berlin“ oder „PIK“ Informationsabende angeboten, welche dazu dienen einen ersten Überblick über Bewerbungsschritte und rechtliche Rahmen zu vermitteln.

Themen sind:

- Ursachen einer Unterbringung
- Spezielle Anforderungen an Pflegeeltern
- Kontakt zur Herkunftsfamilie
- Spezielle Anforderungen an Pflegeeltern
- Rechtliche Rahmen
- Bewerbungs- und Vermittlungsweg

Dann werden Vorbereitungsseminare durchgeführt werden. Bis hier her muss noch keine Entscheidung gefallen werden. Denn auch hier werden weiterführende themenspezifischen Informationen vermittelt, welche für die potentiellen Pflegeeltern von Interesse sein könnten.

Schwerpunkt liegt dabei auf der Auseinandersetzung mit den eigenen Wünschen, Befürchtungen, Fähigkeiten und Grenzen. Es ist wichtig seine Ausgangslage gut zu kennen um sich vor evtl. Schwierigkeiten zu schützen oder sie zu bearbeiten. Es werden Gespräche geführt und Gruppenarbeiten oder Rollenspiele angesetzt, um die den Austausch den Seminarteilnehmer zu fördern. Auch werden routinierte Pflegeeltern eingeladen, um seine Erfahrungen weiterzugeben und um wichtige Fragen zu beantworten.

Wenn nach diesen zwei Veranstaltungen, die Entscheidung gefallen ist, wendet man sich an das zuständige Jugendamt. Natürlich könnte ihr erster Kontakt auch zum Jugendamt gewesen sein, jedoch gehören die Seminare zu dem Überprüfungsprozess und müssen vorgewiesen werden. Den zuständigen Sozialarbeiter ist es zunächst wichtig sie als Person kennen zu lernen. Dazu dient ein Fragebogen, der sehr ausführlich gehalten ist und unter anderem auch noch mal die Motivation erfragt. Es gibt für das Jugendamt auch Bewerber mit weniger tauglichen Motiven. Denen ratet es die Entscheidung noch einmal zu überdenken und vielleicht doch von ihrem Wunsch abzulassen. Auch werden mehrere Gespräche geführt, Hausaufgaben zu bestimmten Themen und Fragen gestellt und es gibt einen Hausbesuch. So möchte sich der Sozialarbeiter einen Einblick in die Familie und die Umgebung verschaffen, um dann die potentiellen Pflegeeltern in eine Datenbank zufassen mit allen Angaben, Wünschen, Abneigungen usw. So fällt es dem Jugendamt leichter Pflegeeltern und Pflegekind passend zu einander auszuwählen und das Risiko wird minimiert, dass keine Annäherung stattfinden kann und es zu neuen Beziehungsabbrüchen während der Pflegschaft kommt. Vorwegnehmend kann man aber sagen, dass das schnelle Tempo im Jugendamt immer noch Fehlentscheidungen zulassen und so ist die Pflegefamilie dazu angehalten, sich die Entscheidung für das „richtige“ Kind sehr schwer zu machen und alle Komponenten genau prüft. Zusätzliche Informationen müssen bereitgestellt werden:

- ein Gesundheitsattest
- Polizeiliche Führungszeugnis
- ggf. der Einkommensnachweis

Zusammenfassen kann man sagen, dass diese genau Kennenlernen und Informationssammeln dazu dient, später richtige Entscheidungen treffen zu können und soll vor Belastungen und erneuten Beziehungsabbrüchen bewahren.

Die gesamte Grundqualifizierung dauert insgesamt 75 Stunden und endet mit einem Kolloquium. Die erfolgreiche Teilnahme wird durch den Erhalt eines schriftlichen Zertifikats bestätigt.

2.4. Vermittlung eines Pflegekindes

Vom Überprüfungsprozess bis zum erwarteten Anruf „Könnten sie sich vorstellen jetzt ein Pflegekind bei sich aufzunehmen?“ kann es mehrere Wochen bis Monate dauern und auch dann kann sich noch herausstellen, dass es vielleicht doch nicht so gut passt oder die Pflegeeltern es sich nicht zutrauen. Zuvor laufen verschiedene Prozesse im Jugendamt ab, um eine gute Vermittlung zu gewährleisten. Nachdem mit den Herkunftseltern geklärt wurde, dass die Pflegschaft die geeignete Hilfe zur Erziehung ist, werden alle verfügbaren Informationen über das Kind zusammengetragen. Dann werden die Vorstellungen der Pflegeeltern mit den Bedürfnissen des Kindes verglichen.

Die genaue Abfolge des Kennenlernens und das danach folgende Hilfeplangespräch sind nicht mehr Bestandteil des Beitrags.

3. Das Jugendamt – Zum Wohle des Kindes

3.1. Handlungsgrundlage des Jugendamtes

Im Grundgesetz Artikel 6 Absatz 2 legt eindeutig fest, dass die „**Pflege und Erziehung** der Kinder [...] **das natürliche Recht der Eltern** (sind) und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. **Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft**“. Das bedeutet das Eltern ein Recht auf Erziehung haben, ohne das es ihnen erst „gegeben“ werden muss. Ähnlich wie die Würde des Menschen ist es ein gegebenes Recht für Eltern. Gleichzeitig ergibt sich auch daraus die Pflicht, ihrem Recht nach zu kommen und für ihre Kinder eine gute Entwicklung zu gewährleisten. Allerdings gelingt es nicht jedem Elternpaar auf dieselbe Weise gleich gut und daher ist die Gemeinschaft verpflichtet, darüber zu wachen. Eine konkrete Form, wie sie sich in der Bundesrepublik Deutschland darstellt, ist das Jugendamt. Mit dieser hoheitlichen Aufgabe betraut, ist es Aufgabe des Jugendamtes, Eltern zu helfen bei Erziehungsproblemen und gleichzeitig das Wohl der Kinder nicht aus den Augen zu verlieren.

Im selben Artikel des Grundgesetzes, wird auch ganz klar geregelt, dass jegliche staatliche Intervention nur aufgrund bestehender Gesetze passieren dürfe. Ohne rechtsstaatliche Regelungen wäre jede Familie der Willkür des Staates ausgesetzt. Dabei ist es gerade der einzelne Bürger, der das Vertrauen und den Schutz des Staates setzt. In einem sehr persönlichen Lebensbereich, die Familie, ist es von besonderer Bedeutung. Solche Intervention darf nur geschehen, wenn es um eine Gefährdung des Kindeswohls geht. Da Kinder sich selbst nicht vertreten können, muss die staatliche Gemeinschaft ihre Stimme erheben und für die Rechte der Kinder eintreten.

Ein Beispiel für eine gesetzliche Intervention ist die Inobhutnahme nach Paragraph 42 SGB VIII. Das Jugendamt darf, als Vertreter der staatlichen Gemeinschaft in eine Familie eingreifen, wenn das Kindeswohl gefährdet ist. Gleichzeitig ist es auch Pflicht der staatlichen Gemeinschaft, dafür Sorge zu tragen, dass die Kinder einen alternativen Lebensraum haben, in dem sie eine gute Entwicklung ermöglicht wird.

Die Pflegschaft ist eine Kombination aus den Gesetzesvorschriften § 27 SGB VIII *Hilfe zur Erziehung* und § 33 SGB VIII *Vollzeitpflege* SGB VIII. Erwachsene Personen können sich als Pflegeeltern zur Verfügung stellen. Sie ist eine Maßnahme zur Hilfe zur Erziehung für die Eltern, bei der die Eltern im Erziehungsalltag entlastet werden und gleichzeitig die Kinder von den leiblichen Eltern selbst einen geschützten Wohnraum bekommen.

3.2. Unterschied Pflegefamilie und Adoptionsfamilie

Der größte Unterschied zwischen Adoption und Pflegschaft ist die rechtliche Stellung der Eltern. Bei einer Pflegschaft bleiben die leiblichen Eltern auch im rechtlichen Sinne Eltern und sind ihrem Kind weiterhin Unterhaltsverpflichtet. Gleichzeitig haben die meisten Eltern das Sorgerecht für ihre Kinder inne. Manchmal wird das Sorgerecht (Bsp.: Aufenthaltsbestimmungsrecht) in Teilen an das Jugendamt übertragen. Bei einer Adoption, werden die nicht biologischen Eltern juristisch zu den „richtigen“ Eltern. Sie haben das Sorgerecht für ihre adoptierten Kinder, sie sind ihnen gegenüber zum Unterhalt verpflichtet und die adoptierten Kinder sind z.B. auch Erbberechtigt. Wenn man ein Kind adoptiert, übernimmt man die volle Verantwortung für das Kind. Gleichzeitig treten die leiblichen Eltern alle Rechte und Pflichten bei einer Adoption ab. Egal für welche Form sich die Eltern entscheiden, es sollte aus guten Gründen entschieden werden immer mit der

Frage, was ist das Beste für das Kind. Daher sollte dieser Schritt niemals leichtfertig begangen werden.

Die Pflegefamilie hat einen Doppelauftrag: Einerseits sollen sie die Elternrolle für das Kind einnehmen und zugleich dem Kind beim Schicksal unterstützen, dass das Pflegekind nicht bei den leiblichen Eltern lebt.

Die innere Haltung der Pflegefamilie zu den leiblichen Eltern ist ausschlaggebend für die Entwicklung des Pflegekindes, weil die Herkunftsfamilie im Leben des Kindes immer eine bleibende Rolle spielt. Sollten Pflegeeltern und leibliche Eltern keine Achtung voreinander haben, so könnte das Kind in einen Loyalitätskonflikt geraten. Das belastet die Situation zusätzlich und ist zu dem noch unnötig. Pflege- und Adoptiveltern übernehmen (streng genommen) eine „Leistung“ für die Kinder- und Jugendhilfe für die leiblichen Eltern. Das Jugendamt hat die Beratungs- und Aufsichtspflicht während der gesamten Pflegschaft.

3.3. Pflegefamilien und -formen

Es gibt verschiedene Pflegeformen und einige wollen wir hier kurz benennen:

Die Verwandtenpflege bedeutet für die Kinder, dass sie bei Verwandten (Großeltern, Tante/Onkel) im Auftrag des Sorgeberechtigten leben. Dafür bedarf es keine „Erlaubnis“ des Jugendamtes nach § 44 SGB VIII. Auch die Verwandtenpflege hat das Recht auf Anerkennung ihrer Erziehungsleistung und kann Hilfe zur Erziehung beantragen. Ein entsprechendes Urteil des Bundesverwaltungsgericht* vom 1.März 2012 bestätigt die rechtliche Stellung bei Pflegschaften durch Verwandte des Kindes.

Bei Professionelle Pflegefamilien handelt es sich meist um Kinder, die einen besonderen Förderungsbedarf haben. Dazu gibt es intensive fachliche Betreuung durch das Jugendamt und diese Pflegeform ist eher vorgesehen für Kinder die auf „Dauer“ bei den Pflegeeltern leben sollen.

Als dritte Pflegeform gibt es die Bereitschaftspflege. Kinder die durch das Jugendamt Inobhut genommen wurden sollen für einen befristeten Zeitraum (6 Wochen – max. 3 Monate) bei den Pflegeeltern leben.

Ein weiteres Beispiel gibt es in Schweden. Dort gibt es Paten- und Assistenzfamilien und sind meist Kontaktpersonen aus der Nachbarschaft der Ursprungsfamilie. Sie unterstützen die leiblichen Eltern, nehmen Kinder u.a. am Wochenende (Charakter einer Nachbarschaftshilfe) in ihre Familie auf.

3.4. Pflegedauer

Für die Dauer einer Pflege unterscheidet man in verschiedene Formen. Die zeitliche Einordnung kann in drei Kategorien vorgenommen werden. Die Dauerpflege, die zeitlich befristete Pflege oder die offene Zeitperspektive. Bei der Dauerpflege sind die Eltern bereit ein Kind dauerhaft in Pflegschaft zu nehmen. Bei einer zeitlich befristete Pflegesucht das Jugendamt Eltern, die ein Pflegekind als „Gastkind“ aufnehmen für eine bestimmte Zeit. Ziel ist eine Rückkehr in die Herkunftsfamilie. Die offene Zeitperspektive, ohne genaue Zeitangaben der Rückkehr, sind auch möglich.

3.5. Voraussetzung/ Eignung der Pflegeeltern

Grundsätzlich können alle Personen über 25 Jahre sich als potentielles Elternpflegepaar bewerben. Es können (un)verheiratete Paare sein, gleichgeschlechtliche Paare oder Alleinstehende. Die Erziehungsperson versorgt das Kind oder den Jugendlichen in seinen Grundbedürfnissen und fördert deren Entwicklung. Dabei kommt es auch auf erzieherische

Kompetenz/ Erfahrung an, Beziehungs- und Bindungsfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, stabile familiäre und wirtschaftliche Verhältnisse, Strukturiertheit: innere und äußere Arbeitsorganisation. Personen die erstmalig ein Pflegekind aufnehmen wollen, müssen eine Pflegeelternschule besuchen. Darüber hinaus gibt es regelmäßige Beratungen und Fortbildungen. Es dürfen max. 3 Pflegekinder in Vollzeitpflegefamilien aufgenommen werden. Wichtig ist auch ausreichender Wohnraum. Alle Pflegeverhältnisse müssen bis zum 63. Lebensjahr beendet sein.

3.6. Finanzielle Leistungen

Für die Aufwendungen ein Pflegekind bei sich auf zu nehmen gibt es den Unterhalt nach § 39 SGB VIII. Dieser setzt sich aus drei Teilen zusammen: Eine Pauschale für den Lebensunterhalt (Ernährung, Kleidung, Schulbedarfe etc.) Beihilfen zum Lebensunterhalt (Schulfahrten, Reisekostenzuschuss usw.) sowie die Kosten der Erziehung. Die einzelnen Kostensätze sind abhängig vom Alter des Pflegekindes und deren Förderbedarf. Jedoch ist es nicht Sinn und Zweck, durch die Pflegschaft eigene finanzielle „Engpässe“ auszugleichen. Daher müssen die Eltern wirtschaftlich unabhängig sein von den finanziellen Leistungen.

3.7 erzieherische Hilfen und sonstige Leistungen

Außerhalb des Elternhauses¹, Art der Hilfen, nach Jahren

| Jahr | Anzahl der Hilfen | | | |
|-------------|--------------------------------|---|---|--|
| | Erziehung in einer Tagesgruppe | Vollzeitpflege in einer anderen Familie | Heimerziehung; sonstige betreute Wohnform | Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung |
| 1991 | 7 747 | 48 017 | 68 190 | 865 |
| 1995 | 10 863 | 48 021 | 69 969 | 1 424 |
| 2000 | 15 934 | 48 993 | 69 723 | 2 692 |
| 2005 | 16 541 | 50 364 | 61 806 | 2 294 |
| 2007 | 15 153 | 49 673 | 52 793 | 3 323 |
| 2008 | 16 997 | 54 429 | 58 690 | 3 487 |
| 2009 | 17 635 | 57 452 | 60 902 | 3 347 |
| 2010 | 17 589 | 60 451 | 63 191 | 3 487 |

¹ Zum 1.1.1991, ab 1995 zum 31.12.

Quelle: Statistisches Bundesamt:

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/KinderJugendhilfe/Tabellen/HilfenErziehungAusElternhaus.html>

Schaut man sich die Tabelle genau an, so wird deutlich das die Bedarfe im Bereich Hilfe zur Erziehung in den letzten Jahren gestiegen sind, unabhängig von der Hilfeform. Vor allem die Bedarfe für die Heimerziehung sind immer größer als die Pflegefamilienplätze. Es gibt zurzeit zu wenig Plätze für Kinder in Pflegefamilien. Um dies zu ändern wird zum Beispiel in Berlin jährlich der Pflegefamiliientag durchgeführt. Dabei nehmen 800 – 1000 Pflegefamilien teil, die potentielle Eltern werben und auch informieren. Auch gibt es Plakataktionen des Landes Berlin in

Kooperation mit den Trägern „Familien für Kinder gGmbH“ und dem „Lesben- und Schwulenvverband“.

Praxisprojekt: Pflegeeltern werden – Vom Wunsch zur Wirklichkeit

Ein Filmprojekt

Kevin Ditschkowski / Jakob Kretschmar / Sabine Schroer

Im Rahmen unseres Studienschwerpunktes Familie haben wir zum Thema „Pflegefamilie“ ein Filmprojekt konzipiert. Unser Eindruck ist, dass bei den Studierenden bisher wenig Wissen über diese Form der Hilfe zur Erziehung vorhanden ist. Daher möchten wir den anderen Studierenden durch einen Filmbeitrag das Thema näher bringen.

Das Projekt bestand aus 5 Entwicklungsphasen: Vorüberlegungen, Kontaktaufnahme zum Jugendamt, Kontaktaufnahme zu Pflegeeltern, Begleitung und Interview der Pflegeeltern mit der Kamera und Auswertung, Nachbearbeitung des Films sowie die Präsentation.

1. Phase: Vorüberlegungen:

Regelmäßig trafen wir uns, um unsere Ideen auszutauschen, Gedanken zu ordnen und unser weiteres Vorgehen zu planen. Dabei wollten wir:

- > Andere Personen durch unser Projekt über das Thema informieren.
- > Eine Pflegefamilie im Prozess der Aufnahme begleiten.
- > Die Pflegefamilie mit einer Kamera begleiten.
- > Die Informationen und das Video sollten in unseren Beitrag für den Schwerpunkt eingearbeitet werden.

Dabei wurde uns sehr schnell klar, dass es nicht so einfach ist, Kontakt zu einer Pflegefamilie herzustellen. Wir brauchten dafür Unterstützung. Daher haben wir uns an das Jugendamt Berlin-Pankow gewandt.

2. Phase: Kontaktaufnahme zum Jugendamt

Ein Mitarbeiter des Jugendamtes erklärte sich bereit, uns zu unterstützen. Wir haben ein erstes informelles Gespräch durchgeführt, in dem uns viele neue Informationen mitgeteilt werden konnten. Vor allem im Verfahrensablauf gab es viele kleine Schritte, die durchzuführen sind. Von der Bewerbung eines Elternpaares bis hin zur ersten Aufnahme eines Pflegekindes kann ein ganzes Jahr vergehen, und da wurde uns bewusst, dass wir die Pflegeeltern nicht im Prozess begleiten können. Ein filmisches Portrait schien allerdings möglich. Unser Anliegen leitete der Mitarbeiter beim Jugendamt an eine Person weiter, die ein Pflegekind hat und sich bei uns dann melden würde. Das alles ging ziemlich schnell. Genau einen Tag hat es gedauert, bis wir einen Ansprechpartner hatten.

3. Phase: Kontaktaufnahme zu Pflegeeltern

Unsere Protagonistin war eine alleinerziehende Pflegemutter. Sie war uns gegenüber sehr

aufgeschlossen. Sie hörte sich unsere Ideen und Vorstellungen an. Schließlich sagte sie einem Treffen zu.

4. Phase: Begleitung und Interview der Pflegefamilie mit der Kamera

Wir trafen die Pflegemutter in ihrer Wohnung. Ihr Pflegekind war auch anwesend. Die Atmosphäre war aufgelockert, unbefangen und wir wurden sehr freundlich empfangen. Die Pflegemutter hatte auch keine Einwände, dass wir ihre Wohnung anschauten und auch in ihrer Wohnung drehen durften. Wir drehten das Interview mit ihr in ihrem Wohnzimmer. Nach dem Interview begleiteten wir die Pflegemutter und ihr Pflegekind mit der Kamera zu einem nahe gelegenen Spielplatz, um ein Stück ihres Alltags filmisch darzustellen.

5. Phase: Endfertigung des Films sowie die Präsentation

Nach dem wir das Filmmaterial gedreht hatten, besorgte Sabrina den Schnitt des Films. Währenddessen kümmerten Jakob und Kevin sich um andere grafische Elemente, die in unserem Vortrag im Schwerpunkt eingebaut wurden. Die Präsentation des Films bauten wir in unserem Vortrag mit ein, um das Thema Pflegefamilie sowohl aus fachlichen, wie auch aus ganz persönlichen, emotionalen Aspekten zu beleuchten.

Anhang

Protokoll: Projektarbeit „Pflegefamilie“

Jugendamt Pankow Berlin

Hr. Q.

Protokollanten: Sabrina Schroer, Kevin Ditschkovski, Jakob Kretzschmar

30.03.2012

Gespräch über das Verfahren zur Auswahl einer Bewerberpflegefamilie

Grundlage: § 33 SGB IIX HzE

Rechtsgrundlage

> In den Bundesländern gibt es unterschiedliche Verfahrenswege

> In Berlin....

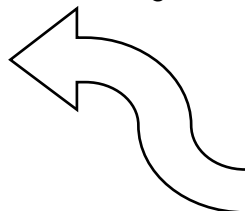
1.) Einen Formalen Fragebogen für Bewerberpflegefamilien

- Fragen nach Motivation, Pädagogische Fragen, psychologische Fragen
- Ausschlusskriterien: Bewerber haben selbst eine psychische Erkrankung, Eintragung ins Führungszeugnis
- Erfordernisse:
 - ärztliches Attest: Frei von Infektionen u. Psych. Erkrankungen
 - erweitertes Führungszeugnis
 - Infoabend besuchen
 - Seminar besuchen

*Motivation: Pflegekind
= Ersatzkind, weil
Bewerber keine eigenen
Kinder haben bzw.
bekommen können.*

2.) das Überprüfungsverfahren beim Jugendamt

*Aufnahmekriterien
und Überprüfung*



- Besprechung inhaltlicher Fragen
- Prozessbegleitung
- auf die eigenverantwortliche Entscheidung der Bewerber hinweisen
- 6 bis 7 Termine immer 1x monatlich
- Dauer ca. ½ Jahr

1. Bereich: Biografie der Familie wird „durchleuchtet“
2. Bereich: Struktur des Jugendamtes, Ziele, Beteiligte werden vorgestellt
3. Bereich: die Herkunftsfamilie, weil es auch Probleme geben kann zwischen Herkunfts- und Pflegefamilie

- danach Abschlussbericht

3.) nach der Überprüfung

„Pflegefamilienkompatibilität“

- Familie kommt in eine Matrix (Pool) von möglichen Familie
- Eckmerkmale werden erfasst damit das Kind und die evtl. zukünftige Pflegefamilie auch zueinander passen
- Jugendamt ruft die Familie an

Aufgabe des JA in Zusammenarbeit mit den Akteuren siehe der einzelnen „Treffen“

1. Treffen: Infos über die Herkunftsfamilie und anderer Beteiligten
2. Treffen: mit Herkunftsfamilie
 - > Natürlichkeit ist immer gut
 - > neu sind homosex. Pflegefamilien
 - > Männer haben bei weiblichen Homosexuellen Pflegefamilien eher keine Probleme
 - > Motivation der Pflegefamilie kann auch zu Schmerz werden, bei Rückführung des Kindes
 - > Gerichte können Aufenthaltsbestimmungsrecht auf einen Vormund oder Jugendamt übertragen im Notfall
 - > Angebot von Beratungsstunden (Supervisionen)
- werden von jüngeren Pflegeeltern gerne angenommen, ältere eher nicht
- Überprüfung durch den RSD, während der „Profi“ eher begleitet
3. Treffen: Pflegeeltern sehen das Kind im sozialen Umfeld und lernen sich erst einmal kennen
4. Treffen: Pflegevertrag und „Übernahme“ des Kindes

DAS PRAXIS-PROJEKT



Praxisprojektzeit, am 26.01.2012
 Brainstorming zum Thema „Pflegefamilie werden - Aber wie?“
 Schwerpunktsetzung, weitere Schritte, Zeitplan usw

Sabrina Schroer, Kevin Ditschkowski, Jakob Kretzschmar

Warum werden Pflegeeltern gesucht?

Eltern, die durch Krankheit, Trennung, wirtschaftliche Not, Überforderung überlastet sind haben oftmals nicht mehr den Blick und die Zeit für ihre Kinder. Ihnen wird vom Jugendamt Beratung und Hilfe zur Erziehung in ambulanter Form angeboten.

Wenn jedoch die Überforderung zu stark wird und evtl.

Kindeswohlgefährdung mit in Spiel kommt, wird das Kind aus der Familie herausgenommen oder gar von den leiblichen Eltern zur Pflegschaft freigegeben..

Weitere Themen...

- Definition Kindeswohlgefährdung
- Die leiblichen Eltern von Pflegekindern
- Rabenväter gibt es nicht nur Rabenmütter
- Die Wirkung früher Stresserfahrungen für die Kinder
- Leben mit zwei Familien

Pflegefamilien

Um ein Pflegekind aufnehmen zu können, muss man nicht verheiratet sein. Auch alleinstehende, und Unverheiratete oder gleichgeschlechtliche Paare können ein Kind aufnehmen. Pflege- und Adoptiveltern übernehmen (streng genommen) eine „Leistung“ für die Kinder- und Jugendhilfe für die leiblichen Eltern. Die Pflegeeltern erhalten einen Doppelauftrag:

Sie sollen die Elternrolle für ein fremdes Kind einnehmen und zugleich bei der Aufarbeitung des Schicksal unterstützen, dass das Kind nicht mehr bei den leiblichen Eltern lebt. Die Herkunftsfamilie spielt im Leben des Kindes immer eine bleibende Rolle. In diese Hilfeform übernimmt das Jugendamt die Beratungs- und Aufsichtspflicht. Jedoch lässt es der Pflegefamilie einen eigenen Spielraum in Erziehung und Versorgung.

Pflegeformen:

- Verwandtenpflege
- Professionelle Pflegefamilien
- Bereitschaftspflege
- Paten- und Assistenzfamilien

Pflegedauer:

- **Die Dauerpflege:** Eltern die bereit sind ein Kind dauerhaft in Pflegschaft zu nehmen
- **zeitlich befristete Pflege:** Jugendamt sucht Eltern, die ein Pflegekind als „Gastkind“ aufnehmen für eine bestimmte Zeit. Ziel ist eine Rückkehr in die Herkunftsfamilie
- **offene Zeitperspektive** (ohne genaue Zeitangaben der Rückkehr) sind auch möglich

Pflegeeltern Coaching / Überprüfung

- **Was soll vor der Entscheidung bedacht werden?**
- **Infoabend** – erster Überblick über Bewerbungs- und Vermittlungsweg, rechtlichen Rahmen
- **Vorbereitungssseminar** – Entscheidungsgrundlage
- **Überprüfungsprozess** – mehrere Gespräche, ein Hausbesuch, Gesundheitsattest, polizeiliches Führungszeugnis, Einkommensnachweiss
- **Grundqualifizierung** (75h) – Fachwissen zum Pflegekinderwesen, Austausch mit anderen Pflegeeltern

Vermittlung eines Pflegekinds

„Wir suchen für ein Kind eine Pflegefamilie und sie könnten die richtige sein.“
Auf diesen Anruf wartet die Pflegefamilie nach ihrer erfolgreichen Teilnahme am Überprüfungsprozess.

Zunächst werden alle verfügbaren Informationen über das Kind und die Herkunftsfamilie gesammelt, dann lernen sie die Eltern kennen und es gibt ein erstes Treffen mit dem Kind. Dies ist auch der Zeitpunkt an dem eine Entscheidung getroffen werden muss.

Diese Fragen könnten helfen:

- Können sie sich das Zusammenleben mit diesem Kind in ihrer eigenen Familie vorstellen?
- Können sie auf die Bedürfnisse des Kindes eingehen und mit dessen Erfahrungen Verhaltensweisen usw. umgehen?
- Können sie mit den Eltern dieses Kindes zusammenarbeiten?

Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin

Frau Dr. Kroll, Frau Dr. Bertram, Frau Rieger

Fachbereich: Familien- und lebensformbezogene Arbeit (FL)

– SSP-FL SoSe 2012

Ihre Ansprechpartner Innen:

Sabrina Schroer, 8. Semester Soz. A

Kevin Ditschkowski, 6. Semester Soz. A

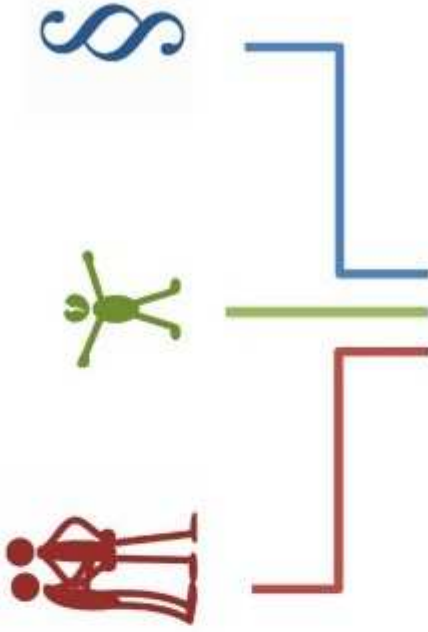
Jakob Kretzschmar, 6. Semester Soz. A



pflegeeltern in der KHSB



SSP Familien- und Lebensformbezogene Soziale Arbeit



Pflegefamilie – Von der Idee zur Wirklichkeit

Der Prozess der Aufnahme eines Pflegekinds in eine Pflegefamilie unter der Berücksichtigung der drei Perspektiven

1. Pflegeelterninformationsabend

24. 05.2012

Straffällige Jugendliche - Fokussierung: Das Grundprinzip der Strafe im jugendstrafrechtlichen Kontext

Romy Kretschmer / Yvonne Reichert

Exkurse zu Strafe und Straftat, Verbrechen und Abolitionismus

Um eine Verhandlungsgrundlage für alle nachfolgenden Themenblöcke zu schaffen, soll zunächst der Begriff der Straftat genauer umrissen werden: Hier ist eine Handlung gemeint, die in einem Gesetz, beispielsweise dem Strafgesetzbuch geregelt ist und geschrieben steht, zudem mit Strafe bedroht ist. Des Weiteren muss der Täter/die Täterin bei vollem Bewusstsein gehandelt haben. Zuletzt muss das Handeln rechtswidrig gewesen sein, was bedeutet, dass kein Rechtfertigungsgrund, wie es z.B. die Notwehr darstellt, vorliegt. Sind diese Faktoren zu verzeichnen, wird eine Strafe, genauer die Kriminalstrafe bzw. staatliche Strafe, verhängt.

Ihre Ursprünge hat die **Strafe** im christlichen Glauben, in welchem dann von Sühne die Rede ist: hier stellt sie eine stellvertretende Wiedergutmachung einer Schuld vor Gott und den Menschen durch eine gute Tat dar, ist sozusagen eine Vermittlung. Die Bezeichnung Sühne, welche aus dem althochdeutschen stammt und mit *Gericht*, *Urteil*, auch *Gerichtsverhandlung* und *Friedensschluss* übersetzt wird, beschreibt den Prozess, durch den ein Mensch, der Schuld auf sich geladen hat, diese durch eine Ausgleichsleistung aufhebt oder mindert. In die Moderne wird die Sühne auch als Solidaritätspflicht adaptiert. Strafe ist als Übel zu betrachten, das empfindenden Wesen von Menschen zugefügt wird: tritt ein Übel, vergleichbar mit einer Naturkatastrophe auf, ohne menschliches Zutun, handelt es sich nicht um eine Strafe. Was muss zudem das Übel begleiten, außer dem menschlichen Zutun? Es muss als Reaktion auf eine vorangegangene Aktion geschehen, welche als norm-/bzw. rechtswidrig zu deuten war. Der/die Bestrafte war sich in den meisten Fällen dieser Normverletzung bewusst: aber auch „Unwissen schützt vor Strafe nicht“.

Eine Bestrafung folgt im (deutschen) Rechtssystem durch eine unparteiische richterliche Entscheidung in einem fairen Prozess. Eine historische Verankerung der Strafe ist in Form der sogenannten Mater oder auch „peinlichen Strafe“ bereits um 1700 auszumachen und wurde unter großem öffentlichen Interesse verfolgt und als Schauspiel inszeniert. Erst zum Ende des 18. Jahrhunderts, Beginn des 19. Jahrhunderts endete das „düstere Fest der Strafe“, und es wurde die isolatorische und bewachende Strafe eingeführt.

Die **abolitionistische** Bewegung und die vertretenen Hauptaussagen dekonstruieren das der Zeit praktizierte Prozedere des Strafens und hinterfragen, warum Bestrafung besser funktionieren sollte, als Friedensstiftung, beziehungsweise Versöhnung, Wiedergutmachung oder Vergebung (wie auch im Täter-Opfer-Ausgleich praktiziert). Denn zentral sollen zerstörte Werte wieder hergestellt werden. Im Mittelpunkt steht das unerwünschte Verhalten, nicht die als Verbrechen gedeutete Handlung an sich. Somit sollen Konflikte, die diesem zugrunde lagen fokussiert werden, um „strafgleich“ verletzte Werte wiederherzustellen. Zudem kann die Strafe niemals so schwer sein, wie die begangene Handlung, was sich besonders an Kapitaldelikten beweisen lässt. Als positives, konstruktives Moment der Strafe und der Strafgerichtsbarkeit, genauer des Gerichtsverfahrens, wird das Verfahren als solches erwähnt, denn es kann Konfliktsituationen erträglicher machen, als sich in eine unmittelbare Konfrontation zu begeben. Selbstverständlich gibt es Ausgangslagen, in denen schwer argumentativ belegt werden kann, dass sich ein Ausgleichs-/Vermittlungsverfahren besser eignet, als eine „Herausnahme“ aus der Gesellschaft, wie z.B. bei bereits erwähnten Kapitaldelikten oder schweren (vor allem sexualisierten) Eingriffen in die körperliche Unversehrtheit. AbolitionistInnen kritisieren/hinterfragen zudem die Bedeutung

der Strafe für die Gesellschaft- Zusammenhalt, Konsens, Gemeinsamkeit kennzeichnen oftmals das Agieren der Masse, wenn Strafe verhängen und durchgesetzt wird. Hinzu kommen an dieser Stelle die Abschreckungsfunktion als solche und der Schutz der Gesellschaft. Resozialisierend wirken allerdings die wenigsten Strafen, sobald sie außerhalb der gesellschaftlichen Zusammenhänge (bzw. im Strafvollzug) stattfinden, wie es auch schon Michel Foucault in „Überwachen und Strafen“ beschrieb: [...] „weil es der Unterschiedlichkeit der Verbrechen nicht gerecht wird; [...]; weil es der Gesellschaft nicht nützt, sondern schadet (es ist kostspielig, es hält die Verurteilten im Müßiggang fest, es vermehrt ihre Laster); weil der Vollzug einer solchen Strafe schwer zu kontrollieren ist und weil man die Gefangenen der Willkür ihrer Aufseher auszuliefern riskiert; weil es Sache von Tyrannen ist, einen Menschen seiner Freiheit zu berauben und ihn im Gefängnis zu überwachen.“

Zudem unterscheiden sich sogenannte „kriminelle Ereignisse“, also definierte Straftaten, nach abolitionistischer Ansicht kaum von anderen „problematischen Ereignissen“ und Bedarfen daher keiner gesonderten Bezeichnung oder Reaktion. Diesen unkonformen Ansichten schließen sich die folgenden Ausführungen über das **Verbrechen** als solches an: Das Konzept des Verbrechens ist dynamisch, historisch bereits bewiesen nicht statisch und eignet sich hervorragend, um Kontrolle auszuüben. Die Gesellschaft definiert zunächst auf Basis der eigenen Interessen, was als Verbrechen zu betrachten ist. Eine begrenzte Kenntnis innerhalb von Systemen macht es leichter, bestimmten Handlungen eine negative Bedeutung aufzuerlegen, und sie schlussendlich als Verbrechen zu deklarieren. Dabei stellt dies nur eine Möglichkeit dar, schädigendes Verhalten zu klassifizieren. Intimität hingegen kann vor der dem „Verbrechenstempel“ schützen. Das Verbrechen hat eine sogartige Wirkung, wenn äußere Umstände als nützlich erscheinen (hier seien Wahlen, politisches Interesse erwähnt), um Menschen und Handlungen wie in einen Schwamm aufzusaugen. Dabei ist es eine unbegrenzte natürliche Ressource, wenn Bedeutungen während ihrer Ausführung geschaffen werden, und stellen immer ein Produkt geistiger, sozialer und kultureller Prozesse dar. Nils Christie formuliert in seinem Buch „Wie viel Kriminalität braucht die Gesellschaft“ als kritikwürdiges Moment, dass Gesetze als allgemeingültig honoriert werden, wonach „gleiche Fälle“ nach dem formal festgeschriebenen Gesetz „gleich“ behandelt werden, dabei aber ihre Einmaligkeit untergraben und zugleich Details eliminiert werden, um die Analogie zu wahren. Die Gefahr der Konstruktion gipfelt in einer dogmatischen Vorgehensweise, was das Ausblenden „irrelevanter Beiwerke“ eines Falls darstellt und ist immer eine Frage der eigenen Werte (ein gutes Beispiel stellt für mich an dieser Stelle die mögliche Befreiung wegen Befangenheit eines Richters/einer Richterin dar).

Jugendgerichtshilfe

Der Umgang mit straffällig gewordenen Jugendlichen und Heranwachsenden ist im Jugendgerichtsgesetz geregelt. In §1 Abs. II JGG heißt es: „Jugendlicher ist, wer zur Zeit der Tat vierzehn, aber noch nicht achtzehn, Heranwachsender, wer zur Zeit der Tat achtzehn, aber noch nicht einundzwanzig Jahre alt ist.“

Das Amt der JGH übernehmen Sozialarbeiter vom zuständigen Jugendamt. Die Jugendgerichtshilfe wird immer vor Erlass eines Haftbefehls von der Polizei oder der Staatsanwaltschaft eingeschaltet, um eine Haftentscheidungshilfe darzustellen. In §52 SGBVIII ist festgelegt, dass die Jugendgerichtshilfe im gesamten Verfahren eine Betreuungspflicht hat, zu Hilfeleistungen anregt und relevante Mitteilungen an das Gericht gibt.

Da die Jugendgerichtshilfe das Gericht unterstützt, stellt sie eine Ermittlungshilfe der Justiz dar. Sobald ein Strafverfahren eingeleitet wird, kontaktiert sie die Beschuldigten und deren Familien. Vor, während und nach dem Strafverfahren agiert die Jugendgerichtshilfe als beratender Beistand

für die Jugendlichen, beziehungsweise Heranwachsenden und deren Familien. Sie berät hierbei auch bei Problemen mit der Familie, Wohnung, Ausbildung oder Beziehung.

Die Persönlichkeit, die Entwicklung, der schulische und berufliche Werdegang, die Perspektiven, sowie Tathintergründe und das Umfeld der Jugendlichen, beziehungsweise Heranwachsenden, wird durch Gespräche mit ihnen und eventuell deren Eltern erforscht.

Ein umfassender Bericht, der über die Lebenssituation informiert wird nach der Kontaktaufnahme erstellt. Es wird ebenfalls im Vorfeld über die Straftat gesprochen und über den Ablauf, sowie über die Folgen des Strafverfahrens informiert. Die Jugendlichen, beziehungsweise Heranwachsenden müssen von der Jugendgerichtshilfe darüber in Kenntnis gesetzt werden, dass alles, was sie ihr im Vorfeld anvertrauen, in der Gerichtsverhandlung durch sie ausgesagt werden kann.

Nachdem die Staatsanwaltschaft, der/ die Tatverdächtige und die Zeugen angehört wurden, trägt die Jugendgerichtshilfe immer ihren Bericht vor, welchem ein Sanktionsvorschlag, beziehungsweise ein Vorschlag der Verfahrenseinstellung folgt.

Nachdem die Staatsanwaltschaft ihr Plädoyer spricht, verkünden die Richter ihre Entscheidung. Kommt es zu einer Verurteilung, unterstützt die Jugendgerichtshilfe die Betroffenen bei der Erfüllung von Auflagen und Weisungen oder vermittelt sozialpädagogische Maßnahmen. Wurden Arbeitsstunden, ein Täter- Opfer- Ausgleich oder eine Schadenswiedergutmachung geleistet, gibt die Jugendgerichtshilfe den Nachweis an das Gericht weiter. Sind Auflagen nicht erfüllt worden, können die Betroffenen mit einem Jugendarrest rechnen. Kommt es zu stationären Maßnahmen, wie Heimerziehung oder Vollzug von Jugendstrafe, beziehungsweise Jugendarrest, hält die Jugendgerichtshilfe auch dort Kontakt mit den Jugendlichen oder Heranwachsenden, sowie den Haft- und Arrestanstalten und leistet, wenn nötig, Hilfe bei der Wiedereingliederung.

Begünstigende Faktoren für eine straffällige/ straffreie Entwicklung

Es gibt viele Faktoren, die eine straffällige Entwicklung begünstigen können. Diese stellen jedoch keine Garantie für die eben genannte Entwicklung dar und müssen in den meisten Fällen in einer Kumulation und Wechselwirkung zueinander gesehen werden.

Ein herausragender Faktor für eine straffällige Entwicklung ist das problematische familiäre Klima. Hierzu gehören, neben Disharmonie und Streit zwischen den Eltern, vor allem die Erziehungsdefizite. Wenn Eltern keine ausreichenden Erziehungskompetenzen besitzen, beginnen sie bereits bei frühen Verhaltensauffälligkeiten des Kindes aggressiv, übermäßig streng oder zu inkonsistent zu reagieren. Es fällt ihnen schwer, ihre Kinder warmherzig und einfühlsam zu erziehen. Besonders kritisch sind jedoch Misshandlungen, Missbräuche oder Vernachlässigungen. Es besteht die Gefahr, dass Kinder keine sicheren emotionalen Bindungen entwickeln können, beziehungsweise, dass sie ein Bindungsverhalten entwickeln, dass vermeidend, ängstlich, zwanghaft oder desorganisiert ist

Kinder und Jugendliche erlernen ihr möglicherweise dissoziales beziehungsweise deviantes Verhalten am Modell und bekräftigen es, beispielsweise wenn ein Elternteil oder beide sich in der Vergangenheit deviant verhalten oder Drogen konsumiert haben. Kinder und Jugendliche erwerben kognitive Schemata, die aggressives Verhalten begünstigen und „lernen“ Konflikte gewaltsam zu lösen.

Eine fehlende oder zu starke Kontrolle der Eltern führt dazu, dass Kinder und Jugendliche keine gute Selbstkontrolle aufbauen können.

Hinzu kommen, als begünstigende Faktoren für eine straffällige Entwicklung, Aspekte wie schlechte Wohnverhältnisse, Arbeitslosigkeit von Familienmitgliedern oder dissoziale Geschwister. Ein Multiproblem- Milieu erhöht deutlich das Delinquenzrisiko der Jugendlichen.

Zu solch einem Milieu tragen auch außerfamiliäre Faktoren der Sozialstruktur bei, wie sozial desintegrierte, verwahrloste oder gewalttätige Nachbarschaften.

Hier finden sich leicht Lernmodelle für aggressives Verhalten, Schulschwänzen oder Drogenkonsum.

Dem gegenübergestellt sollen an dieser Stelle auch einige Faktoren genannt werden, die eine straffreie Entwicklung begünstigen. Hierbei ist es wichtig, dass die Kinder und Jugendlichen ausreichend Zuwendung von ihren Eltern erfahren und emotional unterstützt werden. In der Familie sollten kommunikativ- diskursive Aushandlungspraxen Anwendung finden. Durch die Förderung von Multifunktionsmitgliedschaften in alternativen sozialen Räumen können Kinder und Jugendliche selbstmächtige Erfahrungen machen. Ihnen wird dadurch nicht die eventuell gleiche ungerechte Platzierung bestätigt und sie erfahren neue Vergleichsdimensionen, wodurch sie ihre prekäre Identität erweitern und stärken können. Die Nutzung von Schul- und Freizeitangeboten bietet Ressourcen zum Aufbau des Selbstwertes.

Es ist des Weiteren wichtig, dass es den Eltern gelingt, Situationen mit Ernstcharakter herzustellen, damit ihre Kinder einen klaren Realitätsbezug erfahren.

Wenn sie ihnen gesellschaftliche und politische Teilhabe ermöglichen und die Kinder und Jugendlichen gemeinwohlorientierte Aufgaben übernehmen, lernen sie moralische Reflexivität, emphatische Einfühlung, Verantwortungsübernahme Konflikte verbal zu lösen, was wiederum eine kompetenz- und anerkennungs-basierte Selbstwertkonstruktion ermöglicht.

„Erziehung statt Strafe“ - Erziehungsmaßregeln, Zuchtmittel und Strafrechtliche Alternativen im Jugendstrafrecht

Wie auf ein Fehlverhalten des Jugendlichen reagiert wird ist maßgeblich prägend für seinen weiteren Lebensweg. Nach dem Motto Erziehung statt Strafe nicht Erziehung durch Strafe soll verdeutlicht werden, dass ein straffällig gewordener Jugendlicher vor allem Unterstützung auf seinem Lebensweg benötigt. Durch Regelungen im Jugendstrafrecht sollen Jugendliche für ihr Fehlverhalten zur Rechenschaft gezogen werden, wobei die erzieherische Komponente vor dem Ahnden der Straftat stehen soll. Als möglich mildere Sanktionen als die Jugendstrafe stehen die Erziehungsmaßregeln sowie die Zuchtmittel zur Verfügung, die ich im Folgenden genauer erläutern werde.

Erziehungsmaßregeln sind erzieherische Sanktionen des Jugendstrafrechts infolge einer Straftat eines Heranwachsenden. Nach § 9 JGG gliedern sich Erziehungsmaßregeln in die Erteilung von Weisungen nach § 10 JGG, sowie die Anordnung Hilfe zur Erziehung in Anspruch zu nehmen was in § 12 JGG aufgegriffen wird.

Weisungen sind Gebote und Verbote welche die Erziehungsdefizite des Jugendlichen ausgleichen helfen und ihn in seiner Lebensführung stärken und sichern sollen. Sie nehmen Einfluss auf das Leben des Jugendlichen und unterstützen ihn bei seiner Lebensführung in unterschiedlichen Aspekten. Hierzu kann die Bestimmung des Aufenthaltsortes des Jugendlichen gehören, ebenso das Ableisten von Sozialstunden, die Teilnahme an sozialen Trainingskursen oder der Befehl eine Ausbildungs- bzw. Arbeitsstelle anzunehmen. Die Anforderungen müssen für den Jugendlichen zumutbar sein, dürfen ihn in seinen Grundrechten nicht verletzen und sollten angemessen zu der jeweilig begangenen Straftat sein. Weisungen sind auf circa zwei Jahre befristet und können durch richterliche Anordnung verändert oder aufgehoben werden, wenn dies aus pädagogischen Motiven sinnvoll erscheint. Die Anordnung Hilfe zur Erziehung wahrzunehmen gliedert sich in zwei unterschiedliche Bereiche. Zum einen die Erziehungsbeistandschaft nach § 3 SGB VIII in dieser ist vorgesehen, dass ein Erziehungsbeistand Defizite in der Entwicklung des Jugendlichen sowie einer Verwahrlosung aufgrund von Entwicklungsproblemen vorbeugen soll. Erscheint die Maßnahme für geeignet wird dem straffällig gewordenen Jugendlichen durch

richterlichen Beschluss ein geeigneter Erziehungsbeistand zur Seite gestellt. Eine andere Anordnung kann die Erziehungshilfe in einer Einrichtung über Tag und Nacht nach § 34 SGB VIII in Form von Heimerziehung oder einer sonstig betreuten Wohnform sein. Die Erziehungsmaßregeln stellen nicht die Strafe in den Vordergrund sondern die Erziehung des jugendlichen Täters. Wenn die Erziehungsmaßregeln nicht ausreichen, können Zuchtmittel oder die Jugendstrafe durch richterliche Gewalt angeordnet werden.

Nach dem JGG § 13 werden Maßnahmen welche der Richter bei einem straffälligen Jugendlichen verordnet als Zuchtmittel titulierte. Mit dem Zuchtmittel soll dem Jugendlichen die staatliche Gewalt vor Augen geführt werden ohne ihn zu stigmatisieren. Die Zuchtmittel und Erziehungsmaßregeln sind kombinierbar und in ihrem Übergang fließend. Zuchtmittel werden angewandt wenn die Jugendstrafe nicht geboten ist, dies ist meist der Fall wenn der Jugendliche bisher nicht strafrechtlich aufgefallen ist und aus einem stabilen familiären und sozialen Umfeld kommt. Es gibt verschiedene Arten von Zuchtmitteln welche im JGG genauer erläutert werden. Hierzu gehört die Verwarnung nach §14 JGG, welche als förmliche Zurechtweisung des Jugendlichen stattfindet, in der der Jugendliche mit seiner unrechten Tat und deren Folgen konfrontiert, verwarnt und ermahnt wird. Die Verwarnung ist angebracht bei leichten Tatvorgängen und kombinierbar mit anderen Sanktionen. Die Auflagen nach § 15 JGG sind das am häufigsten angewandte Zuchtmittel und werden in Form von Arbeitsauflagen, Schadenswiedergutmachung, Geldauflagen oder einer Entschuldigung ausgeführt. Der Richter kann nachträglich Auflagen ändern oder erlassen wenn es aus pädagogischer Sichtweise als sinnvoll erscheint. Dabei dürfen an die straffällig gewordenen Jugendlichen keine unzumutbaren Anforderungen herangetragen werden. Die Erfüllung der Auflage wird von der Jugendgerichtshilfe oder dem Gericht überwacht, bei Nichterfüllung der Auflage kann Jugendarrest nach §§ 16 JGG auferlegt werden. Der Jugendarrest wird als „Ungehorsamsarrest“ als Druckmittel um Auflagen zu erfüllen eingesetzt. Ebenso fungiert er als eigenständige Sanktion nach der Rechtsgrundlag § 90 JGG / Jugendarrestvollzugsordnung. Der Jugendarrest erfolgt über einen kurzen Zeitraum durch die ihn begleitende Sozialarbeit überwiegend erzieherische und nicht repressive Ziele. Der Jugendarrest bedeutet Freiheitsentzug für den Jugendlichen und ist in Form des Freizeitarrests nach § 16 Abs. 2 JGG über ein bis zwei Wochenenden möglich. Hierbei soll der Jugendliche abgeschreckt jedoch nicht in seiner schulischen oder beruflichen Entwicklung beeinträchtigt werden. Über maximal vier Tage Freiheitsentzug wird der Kurzarrest nach § 16 Abs. 3 JGG eingesetzt wenn aus pädagogischen Gründen ein zusammenhängender Vollzug notwendig erscheint und dieser die berufliche und schulische Ausbildung des Jugendlichen nicht berühren soll. Der Dauerarrest nach § 16 Abs.4 JGG erfolgt über ein bis vier Wochen und wird häufig als Abschreckung vor einer künftig drohenden Jugendstrafe gebraucht.

Alternativansatz zum jugendstraflichen Arrest am Beispiel des Arbeitsprojekts „Kunst statt Knast“ des Internationalen Bund Mainz

Der Internationale Bund ist freier Träger der Jugend Sozial und Bildungsarbeit und bietet seit 1988 erzieherische Hilfen für straffällig gewordene Jugendliche an. Das sozialpädagogische Arbeitsprojekt des Internationalen Bundes der Kinder und Jugendhilfe Mainz „Kunst statt Knast“ erweist sich seit 1995 als Alternative zum regulären Jugendarrest und stellt somit nicht die Strafe sondern die Erziehung in den Vordergrund.

Das Kunst statt Knast Projekt ist ein Projekt welches bei jungen Straffälligen im Alter von 14-21 Jahren greift, welche ihre gerichtlichen Auflagen nicht erfüllen, da sie schwer zu motivieren oder in ihre jeweiligen Einsatzstellen schwer zu vermitteln sind. Anstelle eines drohenden Jugendarrests wird das Medium Kunst eingesetzt. Renommierete Künstler und Sozialpädagogen führen die

pädagogische und künstlerische Betreuung der Jugendlichen durch. Jeden Samstag treffen sich die Jugendlichen unter pädagogischer Betreuung und fertigen über einen längeren Zeitraum hinweg Farbplastiken, Objekte, Gemälde, sowie Darstellungen in Fotografie und Videokunst an. Die Jugendlichen sollen untereinander mit Engagement, Verlässlichkeit und Respekt agieren. Die Themen der Objekte sind von den Jugendlichen frei zu wählen und beinhalten vor allem Gefühle und Erlebnisse der jungen Straffälligen. Hass, Gewalt, Kriminalität. Nachdem die Hemmschwelle der Jugendlichen bewältigt ist können sie sich mit Hilfe der Kunst mit ihrer persönlichen Lebenssituation auseinandersetzen sowie den Grund ihres Aufenthalts reflektieren. Der Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit wird darauf gelegt, dass nicht das Ableisten der Strafe im Vordergrund steht, sondern die Lerneffekte, welche die Jugendlichen über die gesamte Zeit hinweg erfahren. Sie finden einen Ort an dem sie ohne Vorurteile und Wertungen ihre Ideen, Gefühle und Meinungen äußern können, ernst genommen werden und somit ihre persönliche Geschichte erzählen. Somit wahren die Jugendlichen den nötigen respektvollen Abstand zu den Erziehern und öffnen sich zuerst der Kunst und dann ihren Mitmenschen. Sie lernen die Fähigkeiten auch unscheinbarere Dinge zu beobachten und entwickeln dadurch ein Feingefühl für scheinbar nichtige Dinge im Leben. Das künstlerische Projekt löst in den Jugendlichen emotionale Erfahrungen aus welche den meisten bisher verborgen blieben. Viele der straffällig gewordenen Jugendlichen kommen aus schwierigen Familienverhältnissen, ihre eigenen produktiven Fähigkeiten zu erkennen konfrontiert die Jugendlichen mit Wertschätzung und Stolz und eröffnete ihnen neue Lebensperspektiven.

Jugendstrafe

Jugendstrafrecht ist ein Sonderstrafrecht für junge Beschuldigte, da die Besonderheiten in der psychologischen Entwicklung junger Menschen besonders berücksichtigt werden und jugendliche Sozialisationsprozesse spezielle Reaktionen auf Straftaten erfordern.

Dies verdeutlicht folgendes Beispiel, Gruppendruck führt im Jugendstrafrecht oft zu einer milderer Sanktionierung, wobei sich gemeinschaftliches Handeln im allgemeinen Strafrecht, in der Regel strafverschärfend auswirkt.

In §17 JGG und §18 JGG wird sowohl die Jugendstrafe, als auch dessen Voraussetzung und die Dauer beschrieben.

„§ 17 JGG

Form und Voraussetzungen

- (1) Die Jugendstrafe ist Freiheitsentzug in einer für ihren Vollzug vorgesehenen Einrichtung.
- (2) Der Richter verhängt Jugendstrafe, wenn wegen der schädlichen Neigungen des Jugendlichen, die in der Tat hervorgetreten sind, Erziehungsmaßregeln oder Zuchtmittel zur Erziehung nicht ausreichen oder wenn wegen der Schwere der Schuld Strafe erforderlich ist.

§ 18 JGG

Dauer der Jugendstrafe

- (1) Das Mindestmaß der Jugendstrafe beträgt sechs Monate, das Höchstmaß fünf Jahre. Handelt es sich bei der Tat um ein Verbrechen, für das nach dem allgemeinen Strafrecht eine Höchststrafe von mehr als zehn Jahren Freiheitsstrafe angedroht ist, so ist das Höchstmaß zehn Jahre. Die Strafraumen des allgemeinen Strafrechts gelten nicht.

(2) Die Jugendstrafe ist so zu bemessen, daß die erforderliche erzieherische Einwirkung möglich ist.“¹²

Bewährung

Die Jugendstrafe kann zur Bewährung ausgesetzt werden, das heißt eine Haftstrafe wird nicht vollzogen und der/ die Verurteilte muss während eines festgelegten Zeitraumes zeigen, dass er/ sie nicht rückfällig wird und „in der Bewährungszeit einen rechtschaffenen Lebenswandel führen wird“.¹³ Es kann nur eine Jugendstrafe bis maximal 2 Jahren zur Bewährung ausgesetzt werden.

Diese Form der Straffaussetzung kann mit Auflagen verbunden sein. Begeht der/die Verurteilte in der Bewährungszeit neue Straftaten, oder erfüllt die ihm/ ihr gegebenen Auflagen nicht, wird die Strafe vollzogen, da die in ihn/ sie gesetzten Erwartungen nicht erfüllt worden sind.

Straffreiheit bzw. Straffaussetzung

Kommt es zu einer Anzeige gegen Jugendliche, stellt die **Straffaussetzung** oder die **Straffreiheit** neben den erzieherischen Maßnahmen und allgemein dem Sanktionskatalog des Jugendstrafrechts, eine Reaktionsmöglichkeit des Gerichts dar. Im Unterscheid zum Erwachsenenstrafrecht hat sie Straf- und wiederum Erziehungscharakter gleichermaßen. Obwohl die Jugendlichen verurteilt werden können, bedarf es keines Strafvollzuges. Laut § 45 JGG heißt das: [...] „sieht von der Verfolgung ab, wenn eine erzieherische Maßnahme bereits durchgeführt oder eingeleitet ist“ [...] „Einer erzieherischen Maßnahme steht das Bemühen des Jugendlichen gleich, einen Ausgleich mit dem Verletzten zu erreichen.“ [...] „wenn der Beschuldigte geständig ist, [...] der Staatsanwalt die Erhebung der Anklage aber nicht für geboten hält“ [...] „sieht der Staatsanwalt von der Verfolgung ab, bei Erteilung von Weisungen oder Auflagen jedoch nur, wenn der Jugendliche ihnen nachgekommen ist.“

Soziale Arbeit im Zwangskontext

Zu den besonderen Herausforderungen an AkteureInnen Sozialer Arbeit im Bereich der Jugendgerichtshilfe oder auch der Bewährungshilfe, gehören die Unfreiwilligkeit und ein daraus resultierender Zwangskontext. In diesem Spannungsfeld zwischen Klienten orientiertem Handeln und der loyalen Verpflichtung gegenüber dem Arbeit-, besser Gesetzgeber kommt Soziale Arbeit an ihre Grenzen, was eigentliche, grundlegende Anliegen wie die Vermeidung von Stigmatisierungen, Ablehnung von Zwangskontexten, oder Gleichstellung der Menschen, angeht. Allerdings kann aktivierende, motivierende Soziale Arbeit eben diesen Zwang versuchen zu beheben oder abzumildern. Konstruktive Zusammenarbeit kann besonders durch Ernstcharakter, Geduld, Begleitung oder angemessener Diskussions-/Partizipationsfläche begünstigt werden.

Wichtig in der Arbeit mit straffällig gewordenen Jugendlichen ist die ernstzunehmende und angemessene Vertretung eigener Standpunkte und Wertvorstellungen, um als Positivbeispiel an der Behebung normverletzenden Verhaltens zu arbeiten. Dazu gehören das Hinterfragen alter Denkmuster und daraus resultierender Handlungsmuster ebenso, wie Ursachenforschung zu betreiben, soweit eine Vertrauensgrundlage vorhanden ist, und an Strategien zur Vermeidung von Fremd- und daraus resultierender Eigenverletzungen beizutragen. Oftmals tragen die Angehörigen und/oder Freunde ebenso zur Aufrechterhaltung eben dieses Verhaltens bei- und können im

¹² Gesetze für Sozialberufe, Stascheit, 2010, S. 2184

¹³ § 21 JGG, Gesetze für Sozialberufe, Stascheit, 2010, S. 2184

sogenannten „wachstumsorientierten Verfahren“, welches Ressourcen der StraftäterInnen und des sozialen Bezugssystems vereint, eingebunden werden.

Quellen:

Literatur

- Bachelorarbeit „Sinn und Unsinn Sozialer Arbeit in Jugendstrafanstalten“, 2009
- Bossi, Rolf (Unter Mitarb. von Enrik Lauer): „Die gemachten Mörder : wenn Jugendliche zu Tätern werden - Wege aus der Gewaltspirale“, Lübbe, 2007
- Christie, Nils. Aus dem Engl. von Sigrid Langhaeuser: „Wieviel Kriminalität braucht die Gesellschaft?“, Verlag C.H. Beck oHG, 2005
- Möller, Kurt: Jungengewalt- empirisches Wissen, theoretische Erklärungen und Prävention. In: Bruhns, Kirsten (Hrsg.): Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden, 2004, S. 133- 257
- Lösel, Friedrich/ Bliesener, Thomas: Aggressionen und Delinquenz unter Jugendlichen- Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen, Band 20, Hrsg.: Bundeskriminalamt (BKA).München, Neuwied, Luchterhand Verlag, 2003, S. 1- 29
- Foucault, Michel: „Überwachen und Strafen“, Suhrkamp taschenbuch, 1976
- Hoerster, Norbert: „Muss Strafe sein?“, C.H. Beck, 2012
- „Gesetze für Sozialberufe“, Stascheit, 2010

Internetquellen

- https://www.familienhandbuch.de/cms/Haeufige_Probleme-Gefaengnisstrafe.pdf
- <http://www.kriminologie.uni-hamburg.de/wiki/index.php/Abolitionismus>
- <http://www.kriminologie.uni-hamburg.de/wiki/index.php/Abolitionismus>
- <http://www.bpb.de/wissen/QD74X4>
- <http://www.bpb.de/wissen/QD74X4>
- http://www.ratgeber-recht24.de/Jugendstrafrecht_Teil_1/Strafaussetzung_zur_Bewaehrung.html
- <http://www.ieg-ego.eu/de/threads/transnationale-bewegungen-und-organisationen/internationale-soziale-bewegungen/birgitta-bader-zaar-abolitionismus-im-transatlantischen-raum-abschaffung-der-sklaverei>
- www.bpb.de
- www.jugendstrafrecht.de
- <http://www.gesetze-im-internet.de/jgg/index.html>

- <http://internationaler-bund.de/>
- <http://www.jugendstrafrecht.de/>
- http://www.google.de/imgres?q=Famili%C3%A4re+Hintergr%C3%BCnde+Jugendkriminalit%C3%A4t&um=1&hl=de&sa=N&biw=1600&bih=770&tbn=isch&tbnid=3jeMhhp_mRnQ1M:&imgrefurl=http://www.welt.de/vermischtes/article8622529/Teufelskreis-aus-Hass-Armut-Angst-und-Gewalt.html&docid=ZaBaxiLhQlpcDM&imgurl=http://www.welt.de/multimedia/archive/01097/straftaten3_DW_Pol_1097548p.jpg&w=483&h=322&ei=5gdvT-SGG5DOswaqy9ylAg&zoom=1&iact=hc&vpx=1131&vpy=474&dur=32&hovh=183&hovw=275&tx=91&ty=165&sig=101296462164050810326&page=1&tbnh=128&tbnw=192&start=0&ndsp=32&ved=1t:429,r:30,s:0
- <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/JUGENDPSYCH/JUGENDPSYCHREFERATE97/THEMA09/Thema09.html>
- http://www.uni-konstanz.de/rtf/ki/Jugendkriminalitaet-2002-9.htm#_Toc20195537
- <http://www.lexexakt.de/glossar/bewaehrung.php>
- <http://www.rechtslexikon-online.de/Bewaehrungsaufgabe.html>

Film

- „Jede Zelle meines Körpers“, WeTek Berlin gGmbH, Berlin, 2010

Praxisprojekt: „Freischwimmer“ - ihre Lebenswelt

Romy Kretschmer / Yvonne Reichert

Der Gegenstand unserer Praxis-/Projektarbeit war das *narrativ* geführte *Interview* mit Tim*, 22, anhand dessen Fallgeschichte wir unser Referat ein paar Wochen zuvor „entlang aufbereitet“ haben. Ein weiterer gedanklicher Austausch fand mit Anja Wegener, einer Diplom-Sozialpädagogin, derzeit in der Sozialpädagogischen Familienhilfe tätig, statt. Außerdem konnten wir Tim* in seiner Lebenswelt, genauer im Umkreis einiger seiner Freunde filmen, als Ergänzung zu den bewusst gelenkten Gesprächseinheiten, filmisch begleiten.

In Anlehnung an Galuskes Konzept-Methode-Technik-Modell möchte ich nun genauer auf die expliziten Inhalte oben genannter Termini eingehen.

Als handlungsleitendes Prinzip (*Konzept*) stellt die Lebensweltorientierung ein wesentliches Moment der filmischen Dokumentation von Tims* autobiografischen Ausführungen, sowie auch seiner momentanen Lebenssituation dar. Genau diese bilden die *Methode*: Ein Fragment der biografischen Arbeit stellt das Interview, genauer das *narrativ* geführte Gespräch, (*Technik*) dar.

Gesamt betrachtet, stand die Methode unseres Praxis-Projektes im Vordergrund. Das narrative Interview und die Auseinandersetzung mit selbigem, also theoretische Grundkenntnisse erwerben und praxistauglich aufbereiten, bildete den Kern des Referat ergänzenden Projektes.

Über das Erzählen sollten unsere InterviewpartnerInnen Themen aufgreifen und in gewünschtem Maß ausführen- die Impulse waren allerdings unsererseits bereits ausgedacht, um auf Fragen, die wir uns im Vorhinein gestellt haben, eine Antwort zu erhalten. Es sollte eine wissenschaftliche Methode anhand einer konkreten Technik angewandt werden, um die Praxis darzustellen- in unserem Beispiel die Lebensentwicklung eines jungen Mannes, der straffällig wurde.

Das Hauptziel des Interviews mit Tim* war, etwas über seine Entwicklung zu erfahren, d.h. Kindheitsschilderungen, oder das Erleben in der Schule, später etwas über die Ausbildung geschildert zu bekommen. Außerdem haben uns Tims* Peers und sein Lebensumfeld interessiert, sowie eventuell vorhandene Biografiebrüche oder -einschnitte. Bevor wir Tim* zu all diesen Themenbereichen interviewen konnten, haben wir die Hypothese aufgestellt, dass es in seiner Entwicklung zu irgendeinem Zeitpunkt ein entwicklungsunangemessenes Modelllernen gegeben haben könnte.

Die Arbeit während der Interviews bzw. der Begleitung der Jugendlichen mit der Kamera im gewohnten Lebensumfeld, haben wir uns insofern aufgeteilt, als dass jede von uns sowohl interviewt hat, als auch bei einem anderen Mal die Kameraführung übernommen hat. Die erste Etappe der Aufnahmen fand an einem Strandabschnitt in Wismar statt, an welchem wir uns mit Tim* verabredet hatten. Die Auswahl des Ortes erschien uns deshalb geeignet, weil er zum einen neutral war, und zum anderen auf uns wie auch hoffentlich auf Tim* eine beruhigende Wirkung hatte, was dem unsererseits angestrebten vertrauensvollen Klima den passenden Rahmen gab. Zuerst wurde nach der aktuellen Verfasstheit von Tim gefragt, wie er seine Freizeit gestaltet ebenso, wie seine beruflichen Pläne derzeit aussehen, oder wie er wohnt.

Relativ bald konnten wir einige Informationen über seinen familiären Background in Erfahrung bringen und auf dieser Basis zum Fallgeschehen überleiten. Auch die Erfahrungen mit der Jugendgerichts- bzw. Bewährungshilfe stellten ein Erkenntnisinteresse dar. Am Ende konnten wir durch die Frage nach Zukunftsvisionen oder Träumen, Wünschen noch einen positiven Einblick in Tims* Gedankenwelt erlangen. Um einen professionellen Standpunkt zur Sozialen Arbeit mit straffälligen Jugendlichen oder weniger privilegierten Kindern/ Heranwachsenden zu gewinnen, konnten wir in den Austausch mit einer Expertin (A. Wegener) gehen. Hier haben uns besonders die Erreichbarkeit dieser jungen Menschen, sowie auch „in der Praxis erprobte“ Methoden der konstruktiven Zusammenarbeit interessiert.

Neben strukturellen Begleitumständen wie z.B. Fördermittel, erfuhren wir Details zu Teams und den erschwerten Lebensumständen der Jugendlichen im „Friedenshof“, dem damaligen Haupteinzugsgebiet /Arbeitskontext der Diplom-Sozialpädagogin. Ein besonders hoffnungsvolles und schönes Schlusswort, zukünftige SozialarbeiterInnen in der beruflichen Praxis betreffend, rundete diese informative Unterhaltung ab.

Im dritten Teil trafen wir noch einmal auf Tim*, der uns einen sehr privaten Einblick in seine Lebenswelt gewährte. Im Gespräch mit seinen Freunden über alltägliche Dinge, kam noch einmal die Sprache auf seine Straftaten, welche er im Gegensatz zum vorhergegangenen Interview unter sechs Augen, nicht mehr verhalten schilderte, sondern sich in der Gruppe anders diesbezüglich positionierte. Ausgiebige Beatboxeinlagen, die auch als wiederkehrendes Motiv im Video auftauchen, lockerten die Stimmung auf und gaben einem Freund Tims* die Gelegenheit, sein Können zu präsentieren.

Das vorgestellte Video spiegelt die Vorgehensweise und den chronologischen Ablauf der Aufnahmen wider. Zu dem Titel „Freischwimmer“ können wir mehrere Verbindungsstellen zu Tims* Biografie und seinen Äußerungen erkennen: Zum einen hat sich Tim* momentan von gewalttätigen oder Eigentums schädigenden Verhaltensweisen distanziert, freigeschwommen.

Zum anderen hat er sich aus seinem schwierigen Familienkontext, insbesondere ist hier die Beziehung zum Vater gemeint, freigeschwommen, er schilderte diesen Prozess als unproblematisch. In Bezug auf seinen „Status“, auf Bewährung zu sein, hat er sich zwar nicht befreien können; dennoch ist ihm die Erfahrung des Freiheitsentzugs bisher erspart geblieben. Die bereits gelungenen, selbst bewältigten Anforderungen des Lebens zu meistern, spiegeln sich im Filmtitel ebenso wieder, wie Zukünftiges, wofür Tim* konkrete Pläne im Interview formulierte.

Bezüglich Tim* bestand das Kerninteresse für uns darin, „wie alles begann“, wir haben also versucht herauszufinden, ob sich an einem Zeitpunkt im Leben von Tim* „Gewitterwolken“ zusammengebraut haben, oder es Indizien gibt, warum sich Dinge (oder kriminelle Ereignisse) so zugetragen haben.

Bei der ersten Zwischenmeldung bezüglich der Realisierung unseres Praxis-/Projektes, bestand noch ein anderes Vorhaben, welches aber aufgrund der Durchsetzungsschwierigkeiten im Arbeitsfeld mit straffälligen Jugendlichen nicht zustande kam. Das Projekt „Bauernhof Luckow“ wich dem in Eigenregie entstandenen Filmprojekt.

„Das autobiografische narrative Interview erzeugt Datentexte, welche die Ereignisverstrickungen und die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung des Biografieträgers so lückenlos reproduzieren, wie das im Rahmen sozialwissenschaftlicher Forschung überhaupt möglich ist (...). Das Ergebnis ist ein Erzähltext, der den sozialen Prozess der Entwicklung und Wandlung einer biografischen Identität (...) darstellt und expliziert.“¹⁴

Im Rahmen unserer Möglichkeiten und zeitlichen Kapazität, konnten wir keine lückenlosen Einblicke erlangen, sondern mussten Fokusse setzen, um Ereignisverstrickungen rekonstruieren zu können. Allerdings lässt sich sehr gut eine Entwicklung und Wandlung nachvollziehen, wenn Tim* von seinen früheren gemeinsamen Raubzügen mit dem Vater erzählt, der eskalierenden Gewalt in jüngerer Vergangenheit, aber dann von den derzeitigen geordneten, zukunftsorientierteren Lebensverhältnissen, berichtet.

Nachfolgend werden wir einige zentrale Ziele des narrativen Interviews darlegen, um es als Technik für unsere Forschungsmethode zu legitimieren:

Um Lebenswelten zu erfassen und analysieren zu können, eignet sich die Schilderung des biografischen Prozesses, auch um die subjektive Wirklichkeitsdeutung der Erzählenden nachvollziehen zu können. Somit können Lebens(ver)läufe besser verstanden, aber auch aktuelle Deutungen der Berichtenden einfließen. Interessanterweise ergibt sich daraus der Nebeneffekt, dass fortgesetzte „Lerngeschichten“ zustande kommen, und somit auch die Erzählenden ihren Vorteil daraus ziehen können. Um den InterviewerInnen den eigenen Lebensverlauf plausibel darzulegen, fungieren relevante Aspekte einer Person zu Bedingungen der Erzählung. Dadurch werden Lebensphasen nur unter Berücksichtigung der vorher erwähnten Erlebnisse verdeutlicht.¹⁵ Genau dieser Aspekt scheint für uns „das Hauptkapital“ bei der Ergründung lebensgeschichtlicher Verläufe und Zuspitzungen darzustellen.

Abschließend erscheint uns das Medium Film, aufbauend auf der Technik des narrativen Interviewens, um sich methodisch in Lebenswelten hinein zu versetzen, als sehr adäquate Darstellungs-/und Ausdrucksmöglichkeit.

Tim ist ein fiktiver Name, aus Datenschutzgründen geändert.*

¹⁴ http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2007/7789/pdf/7_Das_narrative_Interview.pdf
17.06.2012, 16:52 Uhr

¹⁵ Vgl. Quelle 1

Trauer bei Kindern - im Kontext von Krankheit, Sterben und Tod eines Elternteils

Marion Imiela / Anna Christina Michaelis / Tharani Thavaseelan

1. Einleitung

Unsere Motivation für das Thema: Trauer bei Kindern- im Kontext von Krankheit, Sterben und Tod eines Elternteils, begründete sich auf der bisher geringen Information des kindlichen Erlebens im Studium und der Praxis.

Die Themen Trauer, Tod und Sterben im Kontext einer Krebserkrankung wurden meist nur aus medizinischer Sicht beleuchtet.

Des Weiteren haben wir in der Kindheit eigene Sprachlosigkeit in Bezug auf den Tod erlebt und die Unsicherheit der Erwachsenen. „Studien haben gezeigt, dass Erwachsene, die in der Kindheit ein Elternteil verloren haben, die Verschwiegenheit und das „Angelogen“ werden als das eigentlich Zerstörerische erlebt haben.¹⁶ Die psychosoziale Situation von Kindern eines an Krebs erkrankten Elternteils wurde von der Forschung bisher vernachlässigt.¹⁷ Aus dieser Kritik heraus wurde von der Georg-Simon-Ohm Fachhochschule Nürnberg eine Studie zu diesem Thema durchgeführt. Laut den Kernaussagen der Studie, fühlen sich viele Familien von Professionellen wie Ärzten, Sozialarbeiter/innen und Psycholog/innen allein gelassen oder nehmen Unterstützungsangebote nicht als solche wahr (ebd.). Die beschriebenen Verhaltensauffälligkeiten der Kinder zeigen, wie sehr die Erkrankung des Elternteils auf die Lebenssituation dieser einwirkt. Am häufigsten wurde Leistungsabfall in der Schule angegeben (ebd.). Somit ist unser Anliegen, ein Bewusstsein für die kindliche Erlebenswelt zu schaffen und die Auswirkungen einer Krebserkrankung auf die Familie näher zu beleuchten. Laut der Deutschen Krebshilfe, sind jedes Jahr ungefähr 150.000 Kinder und Jugendliche davon betroffen, wenn ein Elternteil an Krebs erkrankt.¹⁸

2. Was bedeutet Krebs für die Familie?

Kaum eine Erkrankung erzeugt so viele Ängste und Unsicherheiten wie die Diagnose Krebs.¹⁹ Dabei ist es hilfreich sich als Erwachsener in die Perspektive des Kindes hineinzusetzen. „Gerade jüngere Kinder könnten das Wort Krebs mit einem Tier assoziieren, welches im Körper des erkrankten Elternteils lebt und dort Schaden anrichtet.“²⁰ Zudem könnte die Angst vor Ansteckung zu einer Vermeidung von Körperkontakt mit dem erkrankten Elternteil führen (ebd.). Wenn man um die Sicht des Kindes und seine möglichen Assoziationen weiß, ist es für Erwachsene leichter sie entsprechend über die Erkrankung aufzuklären.

Um auf bestimmte familiendynamische Aspekte einzugehen, möchten wir die in der Literatur häufig unterteilten Phasen der Diagnose und Primärbehandlung, sowie der der palliativen /infausten Prognose kurz erläutern.

Die Veränderungen, die eine Krebserkrankung für die Familie mit sich bringen kann, sind sehr unterschiedlich. Die Diagnosestellung ist für die meisten Familien eine einschneidende Erfahrung

¹⁶ Senf in Heinemann/Reinert 2011, S. 228

¹⁷ Senf in Heinemann/Reinert 2011, S. 215

¹⁸ www.krebshilfe.de

¹⁹ Vgl. Senf in Heinemann/Reinert 2011, S. 235

²⁰ Brütting 2011, S. 30-31

und viele berichten, sich wie erstarrt zu fühlen.²¹ Nach der Professorin Frances M. Lewis werden subjektiv empfundene Sorgen wie Hilflosigkeit oder Wut geäußert. Auch dadurch ausgelöst, dass man das erkrankte Familienmitglied leiden sieht.²² Des Weiteren spielt die „Hoffnung auf Heilung.“²³ in dieser Phase eine große Rolle und gleichzeitig bestimmen Unsicherheit und „Angst, das Familienmitglied könne sterben“ (ebd.) den Alltag. Zudem kann es dazu kommen, dass sich die Rollenverteilung im Haushalt verändert. Der Kinder- und Jugendpsychiater Dr. Romer, benennt Krankenhausaufenthalte und körperliche Veränderungen des erkrankten Elternteils als Stressoren, die die gesamte Familie betreffen.²⁴

Kinder bewältigen die plötzlichen Veränderungen ihrer Lebenssituation unterschiedlich und abhängig von ihrem Alter und Entwicklungsstand. „Kinder können u.U. besondere Fähigkeiten und Kompetenzen entwickeln“ (ebd.). Die außergewöhnliche Situation einer schweren körperlichen Erkrankung kann die Familie über sich hinauswachsen lassen. Es kann jedoch auch zum Zusammenbruch des Systems führen (ebd.). Romer beschreibt nach Rost fünf typische Reaktionsmuster auf eine elterliche Krebserkrankung, die auch als einzelne Bewältigungsstrategien gesehen werden können.²⁵ Die fünf Reaktionsmuster müssen nicht immer zutreffen oder zusammen vorhanden sein. Wichtig ist aber, dass alle die Identitätsentwicklung des Kindes einschränken können. 1. „Die starke Betonung des familiären Zusammenhalts (Kohäsion)“. 2. „Isolation gegenüber der sozialen Umwelt“. 3. „Geringe Flexibilität“ gegenüber neuen Bewältigungsstrategien. 4. „Konfliktvermeidung“. 5. „Parentifizierung“.

Wenn ein Elternteil mit minderjährigen Kindern erkrankt, befindet dieser sich meist im mittleren Erwachsenenalter²⁶ Dieses ist nach dem Psychoanalytiker Erikson durch bestimmte Entwicklungsaufgaben gekennzeichnet.

| |
|--|
| Zentrale Entwicklungsaufgaben des mittleren Erwachsenenalters Nach Erikson (1983) |
|--|

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Verantwortliches Führen eines eigenen Haushaltes 2. Verantwortung für die Versorgung und Erziehung eigener Kinder 3. Stabile und zufriedenstellende berufliche Etablierung 4. Wahrnehmen erwachsener sozialer Verantwortlichkeit 5. Einstellen auf eigene alternde Eltern |
|--|

In dieser Phase wird der Elternteil aus seinen bisherigen Rollen und Aufgaben „herausgerissen“.²⁷ Eltern gelten für Kinder als stark und „unverwundlich“. Die plötzliche Konfrontation mit einer schwerwiegenden Erkrankung kann das Kind in seinem Lebenskonzept erschüttern und zu einer starken Verunsicherung führen.²⁸ Um eine solch tiefgreifende, für alle Familienmitglieder belastende Situation bewältigen zu können, ist es von Vorteil auf die Hilfe und Unterstützung von

²¹ vgl. Broeckmann 2002, S. 129 und Dörner/Lehmann in Heinemann/ Reinert 2011, S. 200

²² Romer 2007, S. 874

²³ Broeckmann/Reinert in Heinemann/Reinert 2011, S. 25

²⁴ Vgl. Romer 2007, S. 871 ff.

²⁵ Romer 2007, S. 874

²⁶ Vgl. Romer/Haagen 2007, S. 12 f.

²⁷ Vgl. Romer/Haagen 2007, S. 13

²⁸ Romer/haagen 2007, S. 13

Freunden und Bekannten zurückgreifen zu können. Diese sollten möglichst frühzeitig ebenso wie LehrerInnen, ErzieherInnen und andere Personen im Umfeld des Kindes über die Erkrankung informiert werden. Die Psychologin Sylvia Broeckmann spricht von einem sog. „Frühwarnsystem“ welches Auffälligkeiten und Veränderungen des Kindes wahrnimmt und das Kind bei Gesprächsbedarf unterstützen kann.²⁹ Trotz aller Veränderungen sollte die Normalität aufrechterhalten werden, sie gibt dem Kind Sicherheit in einer Zeit, die durch Ungewissheit und Trauer gekennzeichnet ist.³⁰ Für Kinder ist es wichtig, dass weiterhin Regeln und Grenzen existieren.

In der palliativen Phase, in der der Krebs nicht mehr heilbar ist, sollten Kinder dies erfahren und ihnen nicht verschwiegen werden, dass der Elternteil wahrscheinlich sterben wird. Diese Nachricht wird unterschiedlich von Kindern aufgenommen und es kann sein, dass gerade kleinere Kinder diese Situation nicht akzeptieren wollen und sie gegebenenfalls auch verleugnen.³¹ In den meisten Fällen weiß das Kind aber um die Situation für die Mutter oder den Vater und Erwachsene sollten die Wahrheit nicht „einhämmern.“³² Ältere Kinder beschäftigen auch organisatorische Dinge wie z. B. die zukünftige Wohnsituation oder die finanziellen Mittel, die der Familie in Zukunft zur Verfügung stehen.³³

3. Tod als Problemthema

„In den meisten sozialwissenschaftlichen Theorien und Untersuchungen wird der Tod nicht thematisiert (...)“³⁴

Eine Hauptfrage mit der wir uns im Rahmen des Beitrages beschäftigt haben ist, inwieweit der Tod tabuisiert und in Industriegesellschaften verdrängt wird. Dazu findet man in der Fachliteratur nur sehr begrenzt Informationen. Der Soziologe Klaus Feldmann fasst in seinem Buch „Tod und Gesellschaft“ Thesen zusammen, die von Verdrängungstheoretikern diskutiert werden. Für die Verdrängung des Themas Tod und Sterben spricht u. a., dass der Umgang mit Sterbenden für viele Menschen als peinlich und unerwünscht gilt und sie die Pflege des Sterbenden Professionellen überlassen.³⁵ Die Gegner der Verdrängungstheorien führen an, dass jedem Menschen bewusst ist, dass es sterben müsse und dadurch umfangreiche Vorsorgemaßnahmen in Form von Versicherungen trifft. Das Thema Tod stellt für Erwachsene häufig eine große Herausforderung dar. Besonders, wenn sie mit plötzlichen Fragen der Kinder konfrontiert werden reagieren sie unsicher und mit Angst etwas Falsches zu antworten.³⁶ Häufig formulieren Kinder Fragen, die als Spiegel der eigenen Fragen gelten können. Dabei befürchten Erwachsene auch, dass die bei Ihnen aufkommenden Gefühle die Kinder ängstigen können.³⁷

Im Zusammenhang der Verdrängung des Themas Tod und Sterben aus der modernen Gesellschaft fragten wir auch nach den Erfahrungen, die Kinder heutzutage machen. Die Sozialpädagogin und Erzieherin Margit Franz spricht unter anderem den fehlenden Umgang mit Leid und Krankheit, sowie das fehlende Zusammenleben mit der Großelterngeneration an. Kinder machen meist wenig gegensätzliche Erfahrungen, wie Freude und Gesundheit aber auch Alter

²⁹ Broeckmann 2002, S. 134

³⁰ Vgl. Brütting 2011, S. 56

³¹ Vgl. Broeckmann 2002, S. 147

³² Broeckmann 2002, S. 148

³³ Vgl. Dörner/Lehmann in Heinemann/Reinert 2011, S. 207

³⁴ Feldmann 2004, S. 10

³⁵ Vgl. Feldmann 2004, S. 65

³⁶ Vgl. Senf in Heinemann/Reinert 2011, S. S. 215-236

³⁷ Vgl. Broeckmann 2002, S. 147

und Vergänglichkeit zusammengehören.³⁸ In den Medien kommen sie nur indirekt mit dem Tod in Berührung und die direkte Betroffenheit wird in den meisten Fällen nicht ausgelöst. Eine persönliche intensive Auseinandersetzung mit der Thematik bleibt aus (vgl. ebd.).

4. Todeskonzepte von Kinder unterschiedlichen Alters

Bei der Entwicklung des persönlichen Todeskonzeptes bei Kindern, spielen die Einflussfaktoren wie die Religion, das soziale Umfeld und die Kultur eine wichtige Rolle.

Todeskonzept nach Piaget

Piaget ist einer der Hauptvertreter der Entwicklungspsychologie. 1926 untersuchte er, welche Vorstellungen Kinder mit dem Begriff „Leben“ verbinden. Er teilte seine Ergebnisse in vier Stadien³⁹.

Erstes Stadium (ca. 3-6 Jahre)

- alles ist lebendig, was eine Aktivität oder Funktion irgendeiner Art besitzt, die für Menschen nützlich ist.

Zweites Stadium (ca. 6-8 Jahre)

- alles ist lebendig, was eine Bewegung ausführt.

Drittes Stadium (ca. 8-12 Jahre)

- alles ist lebendig, was eine spontane Eigenbewegung besitzt.

Viertes Stadium (ab 12 Jahre)

- lebendig sind nur Pflanzen, Tiere und Menschen.

Obwohl es inzwischen neuere Ansätze auf diesem Gebiet gibt, greifen doch fast alle auf die Grundnahmen von Piaget zurück. 1948 veröffentlichte die ungarische Psychologin Maria Nagy eine Studie über die Todesvorstellungen der Kinder. Viele Aussagen und Ergebnisse von Nagy entsprechen ebenfalls der Theorie von Piaget und belegen deren Bedeutung für die Praxis. Der Unterschied lag vor allem in der Altersskala. Nach Piaget haben die Kinder ab 12 Jahren ähnliche Todesvorstellungen wie die Erwachsenen. Bei Nagy gilt dies bereits ab dem neunten Lebensjahr. Des Weiteren stellten mehrere Studien fest, dass sich der Todesbegriff bei Kindern vom Kindesalter bis zum Jugendalter in 4 Dimensionen entwickelt⁴⁰.

1. Irreversibilität: In diesem Stadium erkennt das Kind, dass der Tod etwas Endgültiges ist.
2. Universalität: In dieser Dimension begreift das Kind, dass alle Lebewesen einmal sterben müssen.
3. Nonfunktionalität: Das Kind hat die Vorstellung, dass der Tod den völligen Stillstand der Körperfunktionen bedeutet.
4. Kausalität: Die Ursachen des Todes sind biologisch.

Die Reihenfolge dieser Dimensionen ist jedoch nicht zwingend bei allen gleich. Wenn alle Dimensionen durchschritten worden sind, besitzen die Kinder die gleichen Todesvorstellungen wie die Erwachsenen.

³⁸ Vgl. Franz 2002, S. 44

³⁹ Vgl. Bürgin (1978), S. 54

⁴⁰ Vgl. C. Eggers/ F. Resch (2004), S. 893

Todesvorstellung von Kindern unterschiedlichen Alters

Es ist schwierig, die Todesvorstellung von Kindern in die einzelnen Altersstadien einzuordnen, vor allem weil die entsprechenden Einflussfaktoren des Todeskonzeptes unterschiedlich auf die Kinder einwirken. Die folgenden Todesvorstellungen von Kindern haben wir aus verschiedenen Quellen zusammengestellt.

- *Kleinkinder unter 3 Jahre:* Sie haben keine konkrete Vorstellung vom Tod. Sie verstehen den Tod nur als kurze Abwesenheit.
- *Vorschulkinder:* Die Kinder erkennen in diesem Alter keinen Unterschied zwischen lebendig sein und nicht lebendig sein. Sie sind nicht in der Lage, den Tod als etwas Endgültiges zu fassen. Sie verstehen den Tod als eine kurze Trennung und sehen als Ursache für den Tod nur das hohe Alter. Wenn junge Menschen sterben, wird dies dadurch erklärt, dass diese böse waren und deshalb bestraft wurden.
- *Grundschul Kinder:* In diesem Alter erkennen die Kinder den Unterschied zwischen Tod und Leben und die zwei Stadien (Universalität und Irreversibilität) sind weitestgehend entwickelt. Sie erkennen mehrere Ursachen für den Tod. Aber die eigene Sterblichkeit wird noch nicht thematisiert.
- *Schulkinder:* Sie haben ähnlich vielfältige Todesvorstellungen wie Erwachsene.

5. Mit Kindern über Tod und Sterben reden

Erwachsene wollen Kinder oft vor dem Thema bewahren, da sie selbst unsicher sind was Fragen über Sterben und Tod betrifft. Es ist aber wichtig mit Kindern über Tod und Sterben zu reden! Trauer ist eine natürliche Reaktion und die Trauerbewältigung ist nur dann möglich, wenn der Tod wahrgenommen und verstanden wird⁴¹. „Erwachsene können dazu beitragen, dass Kinder eine realistische Vorstellung von Tod und Sterben bekommen und lernen damit umzugehen. Erwachsene sind Kindern Vorbilder im Trauerverhalten.“⁴²

Irrtümliche Erklärungsversuche, wie *Opa ist eingeschlafen*, geben eigen erworbene Ängste an das Kind weiter und können schädlich für das Kind sein, da diese das Gesagte wörtlich nehmen und angstbesetzte Vorstellungen entwickeln können. Diese können belastender sein als die Wirklichkeit.⁴³

Wichtig ist:

- Das Thema aufgreifen, wenn das Kind signalisiert, dass es sich damit beschäftigt
- fragen, welche Vorstellungen/ Gefühle/ Erfahrungen das Kind bereits zum Thema Tod hat
- Sachliche, klare und wahrhaftige Informationen sind hilfreich

6. Trauer

Trauerdefinitionen

- Nach Kast: „Trauer ist die Emotion, durch die wir Abschied nehmen. Trauern bedeutet sich von einem Beziehungsselbst auf ein individuelles Selbst zurück zu organisieren.“⁴⁴ Dabei haben es Kinder besonders schwer, da sie noch keine eigenständige Persönlichkeit sind.
- Psychologisches Lexikon: „Trauer ist die seelische Reaktion auf einen Verlust. Sie ermöglicht die Verarbeitung belastender Erlebnisse und beinhaltet Verlustschmerz, Wut, Aggression“.⁴⁵

⁴¹ Vgl. : Voß, Birgit (2005), S.41

⁴² Siehe: Voß, Birgit (2005), S. 62

⁴³ Vgl.: Finger, Gertraud (2008), S.136

⁴⁴ Siehe: Voß, Birgit (2005), S. 43

⁴⁵ Siehe: Psychologisches Lexikon

Trauerphasen

Trauerprozesse sind komplex und vielschichtig. Kinder, wie Erwachsene durchleben verschiedene Phasen der Trauer. Diese laufen nicht streng voneinander getrennt ab. Sie können sich wiederholen, überlappen oder übersprungen werden. In den einzelnen Phasen geht es um das subjektive Reagieren auf die schmerzlichen Erfahrungen von Verlust und Trennung. Wichtig ist, dass die individuellen Unterschiede im Trauerverhalten der einzelnen Menschen nicht übersehen werden. Jeder Mensch trauert individuell.

Das 5-Phasenmodell von Kübler-Ross entstand 1969 und ist das wohl bekannteste Modell. Das folgende Modell ist auf Kinder bezogen.

5-Phasenmodell nach Kübler-Ross:

- 1. Nicht-wahr-haben-wollen und Isolierung

Die Wirklichkeit des Todes überfordert Kinder. Der tiefe Schmerz bleibt in Erstarrung hängen, da er noch nicht ausgedrückt werden kann. Diese Phase kann der psychischen Entlastung der Kinder dienen.

- 2. Zorn und Ärger

Die Erstarrung löst sich. Emotionen unterschiedlichster Art steigen auf. Der Tod wird als persönlicher Angriff angesehen, die Suche nach einem Schuldigen kann beginnen.

- 3. Verhandeln

In dieser Phase sind die Kinder besonders erfindungsreich. Sie versuchen nach Wenn-Dann Schema den Toten zum Leben verwandeln zu können.

- 4. Depressive Phase

Wenn das Kind spürt das die Bemühungen aus Phase 3 nichts bringen, kann es in „Nicht-Aktivität“ verfallen.

- 5. Zustimmung/Annahme

Das Kind kehrt in dieser Phase ins Leben zurück, der Verlust wird langsam akzeptiert.

Durch das Modell wird deutlich, dass Trauer eine komplexe Emotion ist, die durchlebt werden muss. Sie ist ein Prozess und braucht Zeit und Aufmerksamkeit.⁴⁶

Kinder trauern anders als Erwachsene

Die Trauer von Kindern ist nicht so kontinuierlich. Sie ist sprunghafter. Schnell wechselnde Emotionen sind typisch. Nach Christ wird „die Trauer des Kindes oft nicht hörbar und offen sichtbar geäußert und ist entsprechend schwerer zu erkennen. Es besteht die Gefahr das Kind falsch zu deuten.“⁴⁷ Kindliche Trauer kann nicht ohne Erwachsenentrauer gedacht werden. Auch hier wird deutlich, dass Eltern ihren Kindern Vorbild im Trauerverhalten sind.

7.Trauerreaktionen von Kindern unterschiedlichen Alters

⁴⁶ Vgl. : Voß, Birgit (2005), S. 46-49

⁴⁷ Siehe: R. Georg/H. Miriam (2007)

Trauerreaktionen bei Kindern (nach Christ)

Christ ist eine der Mitbegründerinnen des Netzwerks „*Social Work Hospiz und Palliative Care Network*“. Sie untersuchte, wie die Kinder verschiedenen Alters den Verlust eines Elternteils durch eine Krebserkrankung verarbeiten⁴⁸. Sie hat ihre Ergebnisse in fünf Altersgruppen unterteilt. Die folgenden Trauerreaktionen sind typische Trauerreaktionen der Kinder.

1. *Altersgruppe 3-5 Jahre*: In dieser Gruppe ist es schwer, die Trauerreaktionen der Kinder zu erkennen, weil sie den Tod als etwas Endgültiges verstehen. Daher brauchen sie viel Zeit um den entstandenen Verlust zu begreifen. Vor allem haben sie Angst, verlassen zu werden.
2. *Altersgruppe 6-8 Jahre*: Die Kinder in dieser Altersgruppe zeigen mehr somatische Syndrome als alle anderen Gruppen. z.B. Schlafprobleme, Trennungsängste.
3. *Altersgruppe 9-11 Jahre*: Die Kinder wollen mehr über Krankheit ihres verstorbenen Elternteils erfahren. Sie verlangen mehr sachliche Informationen. Erinnerungsstücke sind für sie sehr wichtig (Pfleger der Erinnerungen).
4. *Altersgruppe 12-14 Jahre*: Im Gegensatz zur dritten Altersgruppe wollen sie nicht viel über die Krankheit des verstorbenen Elternteils sprechen. Aber sie haben große Sorge um den anderen Elternteil.
5. *Altersgruppe 15-17 Jahre*: Die Trauerreaktionen in dieser Altersgruppe sind mit denen der Erwachsenen vergleichbar.

8. Unterstützende Angebote für trauernde Kinder und ihre Familien

Es gibt verschiedene Angebote für trauernde Kinder und ihre Familien. Trauergruppen gibt es in Deutschland erst seit ungefähr 12 Jahren. Sie bieten Kindern und ihren Familien einen „Raum zum Trauern“. Die erste Trauergruppe in Deutschland war Domino- Zentrum für trauernde Kinder e.V.

Domino

Zielgruppe: Kinder/Jugendliche, die nach einem Todesfall Schwierigkeiten in der Umsetzung von Trauergefühlen oder Verhaltensauffälligkeiten zeigen.

„Domino führt Kinder in Gruppen zusammen und sie werden dadurch aus ihrer Isolation befreit. Parallel zu den Gruppentreffen laufen Angehörigengruppen. Erfahrungen zeigen, dass Kinder zu Hause ihre Gefühle nicht so offen zeigen, um die Familie zu schützen. Kinder merken, dass auch andere Familienmitglieder durch den Tod belastet sind. Eine Trauergruppe bietet Raum für Trauer mit ausgebildeten Trauerbegleiter/innen. Es handelt sich nicht um eine Therapieform, sondern um eine Begleitung!“⁴⁹

Domino arbeitet nach 5 Grundprinzipien:

- Trauer ist eine natürliche Reaktion auf Verlust
- Jeder Mensch erfährt Trauer anders.
- Es gibt keinen richtigen oder falschen Weg zu trauern.
- Jeder Tod ist anders und wird unterschiedlich erfahren

⁴⁸ Vgl. R. Georg/H. Miriam (2007), S.52

⁴⁹ Vgl. www.domino-trauerndekinder.de

- Der Trauerprozess wird von vielen verschiedenen Dingen beeinflusst
- Trauer ist nichts, mit dem man irgendwann fertig ist

9. Ausblick für die Profession der sozialen Arbeit

In jedem Berufsfeld der Sozialen Arbeit werden Professionelle mit trauernden Kindern und Familien konfrontiert. Verluste, nicht nur durch den Tod herbeigeführt, gehören zum Leben und müssen verarbeitet werden. Es ist elementar, eine eigene Haltung zum Thema Tod zu entwickeln, um mit trauernden Familien und Kindern arbeiten und sie unterstützen zu können. Ein Bewusstsein für die kindliche Erlebenswelt, ihre Neugier in Bezug auf den Tod und ihre Trauer zu schaffen, sollte Ziel von Professionellen in jedem Kontext sein. Vielfältige Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, die fundierte Fachkenntnisse auf dem Gebiet der Trauerbegleitung vermitteln, stellen eine zusätzliche Spezialisierung für Professionelle der Sozialen Arbeit dar.

Quellen:

Literatur

- Bowlby, John (1983): Verlust, Trauer und Depression. : Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main
- Broeckmann, Sylvia/Reinert, Elke (2011): Elternberatung-Wie sag ich es meinem Kind? In: Heinemann, Claudia/ Reinert, Elke (Hrsg.): Kinder krebskranker Eltern. Prävention und Therapie für Kinder, Eltern und die gesamte Familie. W. Kohlhammer Verlag: Stuttgart
- Brütting, Sabine (2011): Was macht der Krebs mit uns? Kindern die Krankheit der Eltern erklären. BALANCE buch + medien verlag: Bonn
- Dörner, Andreas/Lehmann, Daniela (2011): Auswirkungen einer Krebserkrankung auf die Elternrolle. In: Heinemann, Claudia/ Reinert, Elke (Hrsg.): Kinder krebskranker Eltern. Prävention und Therapie für Kinder, Eltern und die gesamte Familie. W. Kohlhammer Verlag: Stuttgart
- Feldmann, Klaus (2004): Tod und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Thanatologie im Überblick. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Finger, Gertraud (2008): Wie Kinder trauern. So können Eltern die Selbstheilungskräfte ihrer Kinder fördern. Kreuzverlag: Stuttgart
- Franz, Margit (2002): Tabuthema Trauerarbeit. Erzieherinnen begleiten Kinder bei Abschied, Verlust und Tod. Don Bosco Verlag: München
- Hövelmann, Susanne (2009): Trauernde Kinder begleiten. Eine Aufgabe für Pädagogen und Angehörige. Verlag Die Blaue Eule: Essen
- Romer, Georg/ Haagen, Miriam (2007): Kinder körperlich kranker Eltern. Hogrefe Verlag: Göttingen
- Tausch-Flammer/ Bickel, Lis (1994): Wenn Kinder nach dem Sterben fragen. Ein Begleitbuch für Kinder, Eltern und Erzieher. Herder Verlag: Freiburg im Breisgau
- Senf, Bianca (2011): Wenn Eltern an Krebs versterben- Kinder in ihrer Trauer verstehen und begleiten. In: Heinemann, Claudia/ Reinert, Elke (Hrsg.): Kinder krebskranker Eltern. Prävention und Therapie für Kinder, Eltern und die gesamte Familie. W. Kohlhammer Verlag: Stuttgart
- Voß, Birgit (2005): Kinder in Trauer. Kinder beim Abschiednehmen begleiten. VDM Verlag Dr. Müller: Berlin

Internetquellen

- <http://www.domino-trauerndekinder.de> (2007): Zentrum für trauernde Kinder e.V. vom 05.01.2012
- <http://www.krebshilfe.de/ueber-krebs.html> (2011): Deutsche Krebshilfe. Wissen über Krebs vom 29.12.2011.
- <http://www.gekid.de> (2012) Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Gemeinsame Veröffentlichung des RKI und der Gesellschaft der epidemiologischen Krebsregister in Deutschland e.V. vom 02.01.2012.
- Romer, Georg (2012): Kinder körperlich kranker Eltern: Psychische Belastungen, Wege der Bewältigung und Perspektiven der seelischen Gesundheitsvorsorge. In: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3065/pdf/Romer_Kinder_koerperlich_kranker_Eltern_2007_Heft_56_10_W_D_A.pdf vom 02.01.2012.
- Trabert, Gerhardt (2007): Studie an der Georg-Simon-Ohm Fachhochschule Nürnberg. Psychosoziale Situation von an Krebs erkrankten Eltern bzw. eines Elternteils. In: <http://www.kinder-krebskranker-eltern.de/pdf/Studie%20Auswertung%202007.pdf> vom 02.01.2012

Praxisprojekt: Trauer bei Kindern – Auf dem Weg zu einem Themen-Elternabend

Marion Imiela / Anna Christina Michaelis / Tharani Thavaseelan

Der Beginn einer Idee

Am Anfang unseres Projektes stand die Neugier auf Menschen und ihre subjektiven Erfahrungen mit Trauerreaktionen von Kindern. Ob und wie sie mit Kindern darüber sprechen und was ihre Erfahrungen in Institutionen sind. Wurde das Thema Tod und Sterben in der KiTa oder der Schule schon einmal aufgegriffen und wenn ja in welchem Rahmen? Welche Anknüpfungspunkte braucht es, um über eine so sensible Thematik ins Gespräch zu kommen und inwieweit wird ein Angebot zu einem Elterngesprächskreis angenommen?

Dabei wollten wir auch den Aspekt der unterschiedlichen religiösen Ansichten und Rituale im Zusammenhang mit dem Thema näher beleuchten, da wir auf diesen Punkt in unserem theoretischen Beitrag nicht näher eingegangen sind.

Unsere Hypothese, die wir aus den Ergebnissen unseres Beitrages entwickelt haben lautete: *Sterben, Tod und Trauer sind Tabuthemen in unserer Gesellschaft. Eltern haben Ängste mit Kindern ins Gespräch zu kommen.*

Um der Hypothese mit qualitativen Forschungsmethoden näher zu kommen, wollten wir uns auf einen Schwerpunkt einigen. Einerseits zogen wir in Betracht uns auf die Bereiche der professionellen Tätigkeit mit trauernden Familien zu konzentrieren, andererseits waren wir an einem Gruppengespräch im Rahmen eines Elternabends interessiert, um in einen direkten Diskurs mit Eltern zu treten. Nach Rücksprache mit unserer Kontaktdozentin beschlossen wir, uns der Realisierung eines Elternabends zu widmen.

Das Fazit unseres Theoriebeitrages, dass jedes Kind im Laufe seines Lebens mit Verlusten unterschiedlicher Art konfrontiert wird und Eltern gemeinsam mit Kindern die Themen Tod und

Trauer aufgreifen sollten, sobald sie sich mit diesen beschäftigen, stellte für uns eine Motivation für die Methode „Elternabend“ dar.⁵⁰

Ziel des interkulturellen Elternabends sollte ein Raum sein, in dem Erfahrungen der Eltern ausgetauscht werden können, in dem Fragen gestellt und ein Input unsererseits zu einem Diskurs anregt. Der Rahmen eines Elterngruppengesprächs sollte auch die Möglichkeit eröffnen um philosophische Gedanken und Gespräche zuzulassen. Eine reine Information und Wissensvermittlung erschien uns bei der Erarbeitung eines Konzeptes als ungeeignet. Für den Ablauf des Elternabends halfen uns u.a. Hinweise aus dem Handbuch der Elternarbeit von Bernitzke und Schlegel (2004).

Von Kontaktaufnahmen und Erkenntnissen- Ein Weg durch Berlin

Um Zugang zu Eltern möglichst unterschiedlicher kultureller Herkunft und religiösen Ansichten zu erlangen konzentrierten wir uns auf Nachbarschaftshäuser in Neukölln, Kreuzberg, Schöneberg und Mitte.

Nach einigen Absagen knüpften wir Kontakt zu einem Sozialarbeiter im Nachbarschaftsheim Neukölln e.V., der sich für unser Projekt interessierte und uns einlud Plakate aufzuhängen und an einem Nachmittag vorbeizukommen.

Wir verteilten Flyer und hingen ein Plakat im Hauptraum des Nachbarschaftsheim auf, in dem jede Woche von 14-18 Uhr ein Kiezcafé stattfindet. Wir kamen mit drei Eltern ins Gespräch und berichteten über unser Projekt. Sie bezeichneten es als ein schweres Thema. Trotzdem zeigten sie Interesse und erzählten uns von ihren Begebenheiten mit Fragen ihrer Kinder zum Tod und signalisierten uns eine Relevanz des Themas in ihrem Alltag. Leider war unsere Hoffnung auf einen Elternnachmittag im Nachbarschaftsheim vergeblich. Wir zogen daraus die Erkenntnis, dass eine bereits bestehende Elterngruppe in einer KiTa oder Schulklasse geeigneter wäre, um einen Elternabend in Zusammenarbeit der Erzieher/innen oder Lehrer/innen durchzuführen.

In einer KiTa der „Orte für Kinder GmbH“ in Spandau, knüpften wir Kontakt zu der Leiterin, die die Eltern persönlich ansprechen wollte um ihnen die Intention unseres Projektes näher zu bringen. Nach 3 Wochen Werbung und ihrer These: „Eltern sind eine sehr „eingespannte“ Zielgruppe. Wenn sie sich für ein Projekt/Elternabend interessieren, dann wollen sie etwas Fröhliches und leichtes und nicht so ein schweres Thema“, zogen wir nun Bilanz.

Von nun an „zweigleisig!“

Die Aussage der KiTa-Leiterin stimmte uns nachdenklich und spornte uns gleichzeitig an, nach anderen Zugängen zu suchen die mit der Thematik Tod und Trauer in Verbindung stehen. Durch das bevorstehende Osterfest wurden wir auf Einrichtungen der Kirche aufmerksam und recherchierten nach einem geeigneten Angebot, in welches unser Praxis-Projekt passen könnte.

⁵⁰ vgl. Kachler 2007, S.131 ff.

MAI 2

T
I
P
P

Bitte rufen Sie bei Interesse die Kursleiterin bzw. den Kursleiter einfach an!

1 **LEBENSALLTAG – LEBENSGESTALTUNG**
Neu! – Ausserhalb des Kursprogramms:

R 42 Themen-Elternabend
DISKURS: TRAUER BEI KINDERN

Trauer ist eine natürliche Reaktion auf einen Verlust und unerlässlich für unser Leben.

Wie unterscheidet sich die Trauer bei Kindern von der der Erwachsenen? Inwieweit spielt die Religion/Kultur eine Rolle?

Was können Türöffner sein, um mit Kindern ins Gespräch zu kommen?

Wir sind drei Studentinnen der sozialen Arbeit. Wir haben uns in der Theorie mit dem Thema Trauer beschäftigt und würden uns freuen, mit Ihnen ins Gespräch zu kommen und einen Erfahrungsaustausch zu ermöglichen.

Ort: Familienbildungsstätte 1

Termin: Donnerstag, 17. Mai 2012 18:00–20:00 Uhr

Leitung: Marion Imiela und zwei weitere Studentinnen der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin

Anmeldung:
Michael Kopplin, Telefon: 030-81 46 49 47
E-Mail: familienbildung@kirchenkreis-reinickendorf.de

Gebühren: kostenfrei

LERNEN,



Die Evangelische Familienbildung Berlin überzeugte uns mit Ihrem Leitbild und ihrer Zielsetzung. Diese entstand aus den sog. Mütterschulen, die nach dem ersten Weltkrieg als Ort für Austausch, Pflege und Beratung rund um das Kind entstanden. Im Zuge der Rollenbildveränderungen und des gesellschaftlichen Umbruchs, wurden die Mütterschulen Anfang der 70er Jahre in Familienbildungsstätten umbenannt. Sie verfolgen das Ziel, Familie als Gesamtheit zu betrachten und Kurse mit unterschiedlichstem Inhalt anzubieten, die ein Voneinander lernen ermöglichen sollen.⁵¹

Wir nahmen mit dem sehr engagierten Leiter und Gemeindebeauftragten der Ev. Familienbildung Reinickendorf Kontakt auf. Er bestätigte uns in unserer Vermutung, dass religiöse Feiertage eine geeignete Möglichkeit darstellen um sowohl mit Kindern über Tod und Trauer zu reden, aber auch um Eltern dafür zu gewinnen.

Er nahm unser Projekt ins aktuelle Kursprogramm für Mai/Juni auf, druckte Plakate für 23 KiTas und 19 Kirchengemeinden im Bezirk. Zusätzlich veröffentlichte er eine Anzeige im Berliner Abendblatt für den Bezirk Reinickendorf.

Die Professionellen- Ergebnisse und Erkenntnisse der Interviews

Die These der KiTa-Leitung gab uns zudem einen Anstoß, um gleichzeitig mit Professionellen in unterschiedlichen Settings ins Gespräch zu kommen und weitere Informationen zur Analyse unserer Hypothese zu erhalten. Wir führten drei leitfadengestützte Interviews:

1. mit dem Sozialarbeiter Herrn N. der Palliativstation des Emil-von-Behring Krankenhauses Zehlendorf, der zudem auch Lehrbeauftragter der Evangelischen Hochschule ist
2. mit der Sozialarbeiterin des ambulanten Kinderhospizes der Caritas
3. mit der Sozialarbeiterin des ambulanten Hospizdienstes des Malteser Hilfsdienstes e.V.

Die Hauptfragestellungen in den Interviews konzentrierten sich auf die drei Obergruppen: Erfahrungen im Umgang mit dem System Familie, gesellschaftlicher Umgang mit dem Tod, sowie Herausforderungen für die Profession der Sozialen Arbeit mit trauernden Familien.

Übereinstimmend zeigten sich Ergebnisse bezogen auf die erste Fragegruppe. Die Sozialarbeiter/innen bzw. das multiprofessionelle Team betreibt keine intensive Aufklärung in Bezug auf die Notwendigkeit den Kindern ehrliche und altersgerechte Antworten auf Fragen zu geben. Wenn sie jedoch wahrnehmen, dass Eltern mit Kindern keinerlei Gespräche über den Tod führen, wirken sie behutsam daraufhin, dass Eltern sich in die Lage des Kindes hineinversetzen, die kindliche Neugier in Bezug auf den Tod entwicklungsfördernd ist und nicht unterbunden werden sollte.

Der Sozialarbeiter der Palliativstation erlebt im Umgang mit den Familien zum Teil Extremformen. Einige Eltern reden mit ihren Kindern „brutal“ ehrlich über die gesundheitliche Situation, andere

⁵¹ vgl. Evangelische Familienbildung Berlin (evangelische-familienbildung-berlin.de, 2012)

verschweigen ihren Kindern jegliche Informationen oder sprechen mit ihnen erst nach dem Tod des Angehörigen.

Alle drei Interviewpartner versuchen in der Arbeit mit den Familien von Beginn an eine offene Atmosphäre herzustellen und in Familiengesprächen die Dynamiken innerhalb der Familie zu ergründen.

Auf unsere Frage nach unterschiedlichen religiösen Ansichten und kulturellen Unterschieden antwortete Herr N., dass alle Rituale nach Möglichkeit berücksichtigt und unterstützt werden. Die kulturell unterschiedliche Umgangsweise mit der Trauer wird vom professionellen Team als Bereicherung angesehen.

In Bezug auf Fragen zum Umgang mit dem Thema Tod innerhalb der Gesellschaft, wird von allen Interviewpartner/innen das Thema als eines angesehen, über das selten und ungern gesprochen wird. Herr N. plädiert für eine Anerkennung des Themas als ein schmerzliches, welches sehr extreme Gefühle hervorrufen kann. Seiner Meinung nach, sollte keine *Bagatellisierung* im Sinne des Herabspielens dieser Schmerzlichkeit erfolgen. Es wird immer ein schwieriges Thema im Leben der Menschen bleiben. Eine offenere Auseinandersetzung mit dem Tod und der Trauer wäre dennoch wünschenswert.

Um mit Kindern und Eltern im Kontext der KiTa oder der Schule in einen Austausch zu treten bzw. Erkenntnisse z.B. aus der Psychologie zu vermitteln, muss man sich selbst mit der Thematik auseinandersetzen. Dies erfordert eigene Reflexionsbereitschaft und Offenheit. Herr N. stößt im Rahmen seiner Lehrtätigkeit bei Studierenden oft auf Furcht und Abstand, die sich durch Zurückhaltung und Schweigen ausdrückt. Er nimmt jedoch keine Verschlossenheit wahr.

Eltern je nach Bereitschaft behutsam über das Erleben der Kinder zu informieren gehöre ebenso zum Berufsalltag wie die Förderung von Familiengesprächen.

Unsere theoretischen Erkenntnisse in Bezug auf einen professionellen Umgang mit trauernden Familien fanden sich in den Aussagen der Interviewpartner/innen wieder. Um in diesem Berufsfeld tätig zu sein, ist eine intensive Auseinandersetzung der eigenen Haltung zum Thema Tod und Sterben unerlässlich. Es ist gleichzeitig die Voraussetzung um Angebote für Familien zu generieren und eine offenere Haltung in der Gesellschaft zu fördern. Allerdings sollte das Thema als sehr schmerzlich und sensibel anerkannt und respektiert werden. Der Anspruch das Thema ständig und in jedem Kontext zu besprechen wäre nicht angemessen.

Die Exploration dieses Tätigkeitsfeldes stellte eine gute Vorbereitung auf unseren Elternabend dar und steigerte gleichzeitig auch unsere Neugier auf den Kontakt mit Eltern.

Der Ablauf des Themen-Elternabends in Zusammenarbeit mit der Ev. Familienbildung Reinickendorf

Für unseren Elternabend im Pastor-Weise Haus in Reinickendorf, wurde zunächst der 17.05.12 als Termin angesetzt. Da sich für diesen Tag nur eine Person angemeldet hatte, beschlossen wir den Elternabend um zwei Wochen zu verschieben. Am 31.05.12 lagen uns schließlich mehrere Anmeldungen vor. Leider erschien letztendlich jedoch nur eine Person. Ein Vater einer 8-jährigen Tochter, der als freiberuflicher Heilpraktiker tätig ist. Das Angebot hat er der Zeitung entnommen und bisher noch nicht an einer Art Elternabend zu diesem Thema teilgenommen.

Nach einer gemeinsamen Vorstellungsrunde und Erläuterung zu der Einbettung unseres Themen-Elternabends, kamen wir über verschiedene Zitate aus Büchern ins Gespräch. Er zeigte sich sehr interessiert an Aspekten unserer theoretischen Erkenntnisse, die wir in einer geänderten Fassung der ursprünglichen Powerpoint Präsentation darstellten. Der Punkt „Türöffner“ und wie man mit Kindern ins Gespräch kommt, regte zu einem ausführlichen und zum Teil philosophischen Erfahrungsaustausch an, bei dem er vom *Zugang der Natur* berichtete. Anhand der Jahreszeiten

und der damit einhergehenden Vergänglichkeit und Neuentstehung kommt er mit seiner Tochter ins Gespräch. Er nimmt neugierige Fragen wahr und ist fasziniert vom Ideenreichtum seiner Tochter, wenn es darum geht, verstorbene Tiere zu beerdigen.

Beim Thema Umgang mit Trauer und Verlust in unserer Gesellschaft, gab es eine angeregte Diskussion über unterschiedliche kulturelle Rituale und Gegebenheiten in anderen Ländern. Er zeigte großes Interesse an unterschiedlichem Umgang mit dem Thema und Einbezug der Kinder in Beerdigungsrituale. Dieser Anstoß zum Diskurs wurde unter anderem von Fr. Thavaseelan angeregt und unterstützt, da sie aus Sri Lanka stammt.

Nach zwei Stunden und einem sehr positiven Feedback durch unseren Teilnehmer, waren wir sehr erleichtert und froh ein so offenes und interessantes Gespräch geführt zu haben.

Das Thema Trauer bei Kindern, wird nach Aussage des Leiters der Ev. Familienbildung Reinickendorf von Erzieher/innen in den Kindertagesstätten meist nur zu aktuellem Anlass angeboten. In Zukunft möchte er alle 2-3 Monate einen Elternabend in Form eines Austausches anbieten.

Alle Angebote, welcher Art sie auch sein mögen, benötigen viel Vorlaufzeit und müssen oft angeboten werden müssen, um Anmeldungen zu erhalten.

Fazit

Insgesamt betrachten wir unser Praxis-Projekt als sehr lehrreich und sind froh aus unserm Weg zu einem Themen-Elternabend vielfältige Erkenntnisse gewonnen zu haben.

Die Zeit von Februar bis Anfang Juni war von negativen und positiven Erlebnissen geprägt aber in Bezug auf unsere zukünftige professionelle Tätigkeit können wir sowohl inhaltlich als auch methodisch profitieren.

In Bezug auf unsere Hypothese fanden wir viele Hinweise, die auf eine Tabuisierung des Themas schließen lassen. Es stellt eine Hemmschwelle dar über diese Themen zu kommunizieren.

Trotzdem sind sie von großer Bedeutung für die Menschen.⁵² Sterben, Tod und Trauer sind und bleiben sensible und schmerzhaft Themen, die bei Erwachsenen Angst und Unbehagen auslösen. In Verbindung mit Kindern erscheint die Thematik noch ambivalenter. Nach der Psychologin Bianca Senf stellt die plötzliche Konfrontation mit den Fragen der Kinder eine große Herausforderung für die Erwachsenen dar.⁵³ Einen Elternabend zu ermöglichen, der Raum für Gespräche bietet, kann als Aufgabe der Sozialen Arbeit angesehen werden. Das Nicht-Vorhandensein eines akuten Trauerfalles erleichtert dabei die Kommunikation. Die Relevanz des Themas im Alltag der Familien, wurde uns durch Eltern und unsere Interviewpartner/innen bestätigt.

Die Aspekte Religion und Kultur, die wir in unserem Praxis-Projekt näher betrachten wollten, konnten bei unserem Elternabend aufgegriffen werden. Eine multikulturelle Zusammensetzung der Eltern sowie der Referent/innen wirkt bereichernd und regt zur Reflektion über die eigene Sozialisation in Bezug auf das Thema an.

Während der einzelnen Schritte auf dem Weg zum Elternabend haben wir immer wieder unser methodisches Vorgehen reflektiert und bewertet, welches für ein professionelles Handeln unerlässlich ist. Um ein solches Projekt zu verwirklichen benötigt man viel Geduld, eine im

⁵² vgl. Mühlum in Kraus/Krieger 2011, S. 438

⁵³ vgl. Senf in Heinemann/Reinert 2011, S. 229

Berufsfeld gut vernetzte Kontaktperson, die die Idee des Projekts unterstützt, sowohl die Fähigkeit flexibel auf Veränderungen und Umstände zu reagieren.

Um als Fachkräfte der Sozialen Arbeit mit Erwachsenen ins Gespräch zu kommen, sollte eine gute Vernetzung mit anderen Berufsgruppen wie Erzieher/innen, Lehrer/innen und Psycholog/innen stattfinden. So können gemeinsam Anknüpfungspunkte überlegt und Konzepte für Elterngesprächsgruppen entworfen werden.

Quellen:

- Bernitzke/Schlegel (2004): Das Handbuch der Elternarbeit. Bildungsverlag EINS GmbH: Troisdorf.
- Kachler, Roland (2007): Wie ist das mit der Trauer, Gabriel Verlag: Stuttgart.
- Mühlum, Albert (2011): Machtlos mächtig- Soziale Arbeit in Grenzsituationen des Lebens. In: Kraus, Björn/ Krieger, Wolfgang (Hrsg.): Macht in der Sozialen Arbeit. Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung. Jacobs Verlag: Lage, S.437-456
- Senf, Bianca (2011): Wenn Eltern an Krebs versterben- Kinder in ihrer Trauer verstehen und begleiten. In: Heinemann, Claudia/ Reinert, Elke (Hrsg.): Kinder krebskranker Eltern. Prävention und Therapie für Kinder, Eltern und die gesamte Familie. W. Kohlhammer Verlag: Stuttgart, S. 215-236
- evangelische-familienbildung-berlin.de(2012): Evangelische Familienbildung Berlin vom 12.6.2012.

Familiendynamik bei Trennung und Scheidung aus der Sicht der Kinder

Stefanie Straube (die anfangs mitbeteiligten Projektmitglieder sind ausgeschieden)

Begleitung und Unterstützung von Kindern im Trennungs- und Scheidungsprozess

1. Einleitung

Ein Kind hat von Geburt an Angst verlassen zu werden. Um die Angst zu minimieren ist es wichtig, dass man auf die Wünsche und Bedürfnisse des Kindes eingeht. Die Eltern sind in den ersten Lebensjahren die ersten Lehrer ihrer Kinder. Sie lernen ihnen Sitzen, gehen und die ersten Worte zu sprechen. Sie lehren das Lieben sich selbst und auch anderen gegenüber. Hier entwickeln sich das Urvertrauen und die Liebe. Die Familie ist der Ursprung dieser Gefühle, alles um das Kind herum sieht es durch die Augen der Familie. Das Kind geht davon aus, das Mutter und Vater immer bei ihm bleiben werden. Bei einer Trennung- und Scheidungssituationen, so wie bei dem Thema Tod, bricht die Welt der Kinder zusammen. Es entstehen Zukunftsängste.

2. Wie erleben Kinder eine Trennung ihrer Eltern?

Eine Scheidung ist kein punktuellere Ereignis, wie z.B. Tod. Trennung/ Scheidung sind oft Ergebnis jahrelanger Konflikte, die oft nicht mit dem juristischen Akt abgeschlossen sind. Es gibt also keine Endgültigkeit bei diesem Prozess. Eltern wollen ihre Kinder vor Unannehmlichkeiten beschützen. Kinder sind sehr sensibel in Bezug auf Stimmungen der Eltern. Sie fühlen und sehen die

Traurigkeit, den Ärger und die Spannungen, die zwischen den Eltern herrschen. Die Unklarheit über die Situation lässt das Kind nach eigenen Erklärungen suchen. Dies tun sie durch Fantasie, welche oftmals schlimmer ist als die Realität, wobei jüngere Kinder das noch nicht auseinander halten können. Realismus, die präoperationale Entwicklungsphase nach Piaget. Der psychologische Scheidungszeitpunkt ist für jeden Betroffenen unterschiedlich und ein anderer. Für Kinder je nach Alter ist der psychologische Scheidungszeitpunkt der an dem die Eltern mitteilen, dass sie sich trennen. Oft fallen der familiäre Rückhalt und ein Großteil des sozialen Umfelds weg, wenn sich Familienangehörige und Freunde der Eltern in den Prozess mit einmischen. Durch die Trennung der Eltern folgen eventuell räumliche Veränderungen zum Beispiel durch Schulwechsel, Kindergarteneintritt bei einer plötzlichen Berufstätigkeit der Mutter. Bei jüngeren Kindern ist es so, dass es zwar eine Beziehung zwischen Mama und Papa gibt, hauptsächlich aber die Konstellation, Kind und Mama Und Kind und Papa, wahrnimmt. Geht eins der beiden Elternteile weg, fühlt sich das Kind persönlich verlassen. Es findet sich nicht liebenswert, nicht brav, nicht fleißig genug, um den Elternteil zum Bleiben zu bewegen, der getrennt von der Familie lebt. Es entsteht ein enormer Verlust des Selbstwertgefühls. Kinder in dieser Phase machen das erste Mal die Erfahrung, dass Liebe etwas ist, was aufhört. Sie stellen sich die Frage, wann hört die Liebe zu mir auf? Bei einem Besuch des jeweils anderen Elternteils, verhalten sich die Kinder besonders angepasst. Die kleinsten Konflikte führen zu ungeheuren existenzbedrohlichen Ängsten. Ebenfalls ist das Kind zeitlebens Repräsentant der Beziehung, selbst wenn nur ein Elternteil vorhanden ist, dann durch das Aussehen oder die Eigenschaften des jeweils anderen. Das Kind erlebt sich als Teil der Mutter und als Teil des Vaters. Wenn was an dem anderen kritisiert wird, wird das auch automatisch am Kind kritisiert. Das Kind fühlt sich von den Eltern belogen, denn es kann schließlich nur ein Elternteil Recht haben. Dadurch könnte ein Mangel an Vertrauen entstehen, welches eventuell dafür verantwortlich sein könnte, dass diese Kinder im späteren Verlauf ihres Erwachsenwerdens Schwierigkeiten haben Verpflichtungen und Beziehungen realistisch wahrzunehmen. Kinder haben eine ganz eigene Phantasie, wie die Paarbeziehung der Eltern aussieht. Sie unterschätzen Konflikte, suchen eigene Erklärungen. Sie überbewerten ihre eigene Verantwortung und glauben, dass böse Wünsche in Erfüllung gehen. Kinder geben sich selbst die Schuld an der Trennung oder Scheidung der Eltern. Sie versuchen sich versöhnend in die Konflikte der Eltern ein zu bringen, indem sie Krankheitssymptome vorspielen, um die Eltern durch die gemeinsame Sorge um das Kind, wieder zusammen zu führen. Klappt das nicht, sehen die Kinder dieses als Scheitern ihrer Bemühungen. Hilflosigkeit und Ohnmacht führen zu Wut. Diese richtet sich gegen ein oder beide Elternteile. Die Schuldzuweisungen dienen der eigenen Entlastung. Sie können die objektive Sicht der Dinge nicht vollends wahrnehmen. Das Kind ist auf den Elternteil angewiesen bei dem es lebt Es versucht zwanghaft alles zu unterlassen, was die Beziehung trüben könnte. Die Kinder tun das, was sie denken, dass es von ihnen erwartet wird und versuchen bewusst und unbewusst Konflikte zu vermeiden. Sie verdrängen damit Aggressionen, die in anderen Bereichen ausgelebt werden. Dies stößt meist auf wenig Verständnis, da es oft zu aggressiven Verhalten und ungezügelter Wutausbrüchen gegenüber anderen Kindern kommt. Der Wunsch nach Ursprungsfamilie bleibt lange aufrecht bestehen.

3. Altersspezifischen Hintergründe

Kinder verfügen über eigene Krisenbewältigungsstrategien Diese können allerdings nur ausgeführt werden, wenn Halt gebende Rahmenbedingungen in der Familie gegeben sind. Wichtig für die Verarbeitung von Trauer, abhängig von der Dauer des Trauerprozesses sind:

- * Dauer und Krisenintensität der Vorgeschichte
- * Alter des Kindes
- * emotional sichere Bindungen an eine Bezugsperson

- *Qualität der Beziehung zum nicht-sorgeberechtigten bzw. zum anderen Elternteil (beide Sorgeberechtigt sind)
- * soziales Umfeld
- * finanzielle Situation nach der Trennung
- * Klima zwischen den Ex-Partnern

Je jünger die Kinder sind, desto mehr halten sie Verbote, Gebote und Verweigerungen als Zeichen mangelnder Liebe. Der Höhepunkt ihrer Wut spiegelt sich darin wieder, dass sie die Eltern nicht mehr sehen wollen, sie weg- oder Tot wünschen. Diese Ausbrüche sind sehr kurzweilig, weil die Angst, dass die Wünsche in Erfüllung gehen könnten, überwiegt. Diese Unbegründetheit der Befürchtung wird bei dem Kind beendet, wenn es lernt zwischen Phantasie und Realität zu unterscheiden. Es sieht seine Wünsche als erfüllt oder Bestrafung für seine Wut, wenn die Scheidung vollzogen wird.

Kinder bis zum 3. Lebensjahr haben meiste eine enge Bindung zur Mutter und erleben eine Trennung „relativ“ unproblematisch. Sie reagieren auf den Zustand der Mutter meist mit Unwohlsein und körperlichen Beschwerden. Die Probleme kommen erst Jahre später, wenn das Kind nach dem Vater fragt.

Kinder zwischen dem 4. und 7. Lebensjahr durchlaufen wesentliche entwicklungspsychologische Stadien. Es wendet z.B. sein in der Familie gelerntes Sozialverhalten auf Gleichaltrige und Gruppen an. In dieser Altersklasse lernen sie ihre Rolle und Einstellung kennen, welche als Grundschemata für die spätere Partnerschaft dient. In dieser Phase ist Auseinandersetzung mit dem gleich- bzw. gegengeschlechtlichen Elternteil wichtig

Kinder zwischen dem 6. und 10. Lebensjahr befinden sich in der Phase der gleichgeschlechtlichen Identifikation. Es entstehen erste außerhäusliche Kontakte durch Jugend- und Freizeitgruppen. Die motorischen Bedürfnisse (Bewegungsdrang) werden größer. Sie erlernen einen Zeitrhythmus und die Schule stellt Leistungsanforderungen. Das Kind beginnt die Trennungssituation rational zu verarbeiten und wird Erklärungen dadurch zugänglicher. Gefühle können nun nach und nach verbalisiert werden. Die Sorge um das Wohlergehen des anderen nicht im haushaltlebenden Elternteils ist sehr groß. Ebenso eine große Rolle spielt die Befindlichkeit des Erziehungsberechtigten.

Kinder zwischen dem 10. Lebensjahr und der Pubertät sind in der Lage Konflikte zu erkennen und aus zu drücken. Die Bewältigungsfristen sind je nach Reife kürzer. Hier entsteht die Gefahr der Überforderung, wenn ein Kind sehr selbstständig und verständnisvoll handelt. Sie übernehmen bereitwillig Verantwortung im Haushalt oder bei den Geschwistern. Hier besteht die Gefahr des Partnerersatzes. Meist kommt der Kontakt zu Gleichaltrigen zu kurz. Sie können ebenfalls relativ gut ihre Rolle in der Beziehung der Eltern einschätzen. In dieser Phase werden Konflikte ausgetragen. Es besteht weiterhin der nachhaltige Wunsch nach der Ursprungsfamilie. Hilfreich dabei sein können, Geschwisterbeziehungen. Geschwister können sich wechselseitigen Rückhalt geben.

4. Mögliche Reaktionen, Hilfestellungen und Altersgemäße Zugänge bei Trennungs- und Scheidungskindern

In der Altersklasse **4- 6 Jährige** nennt man die Phase „egozentrisch“ = ich-zentrierte Sichtweise. Egozentrismus, die präoperationale Entwicklungsphase nach Piaget. Hier besteht die Schwierigkeit, Dinge aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Sie haben nur begrenzt die

Möglichkeit sich in andere hineinzusetzen. Sie sehen sich als Mittelpunkt der Welt und als Ursache von Ereignissen.

Wie wird Verlust erlebt?

Die Kinder erkennen, dass die Situation bei ihnen anders ist als bei den anderen.

Sie erkennen, dass jemand in der Familie fehlt. Die Kinder glauben, dass ihr Verhalten die anderen beeinflusst und entwickeln Schuldgefühle. Kinder bilden sich Fantasien über die Rückkehr des Elternteils. Sie haben Angst, auch vom anderen Elternteil verlassen zu werden. Ebenfalls haben sie Sehnsucht nach dem anderen Elternteil.

Mögliche Reaktionen sind zum Beispiel der Rückfall in frühkindliche Entwicklungsstadien (regressives Verhalten) z.B. Fremdeln, Einnässen und Bettnässen. Es kommt zu Schlafstörungen, Daumenlutschen. Es kann zum Rückfall in kindliches Sprachverhalten kommen. Sie sind oft geplagt von Kopf- oder Bauchschmerzen. Oft fallen sie durch aggressives Verhalten auf. Es entsteht eine vermehrte Anhänglichkeit an den verbleibenden Elternteil. Die egozentrische Sichtweise führt zu Schuldgefühlen. Sie besitzen eine hohe Empathie (fühlen Ängste, Traurigkeit ...). Sie neigen zu Depressionen und Phobien (Ängste).

Wenn die tägliche Routine beibehalten wird, ist es eine gute **Hilfestellung**, da diese Sicherheit gibt. Man sollte dem Kind genügend Aufmerksamkeit schenken und ihm körperliche Streicheleinheiten geben. Ihm immer wieder erklären was passiert ist. Ebenfalls sollte man dem Kind immer wieder versichern, dass es geliebt wird. Der verbleibende Elternteil sollte neutral über den anderen Elternteil sprechen. Man sollte das Kind motivieren, Gefühle zu äußern und auszudrücken. Ihnen Möglichkeiten aufzeigen, wie Aggressionen abgebaut werden können. Und ihnen ein stabiles familiäres- und außerfamiliäres Umfeld geben und sichern.

Bei den **7 – 11 Jährigen** Kindern nennt man die Phase „subjektive“. Durch die fortgeschrittene Ich-Entwicklung sind sie in der Lage sich in unterschiedliche Sichtweisen hineinzusetzen, „role-taking“. Hier entwickeln sich das moralische Urteilsvermögen. Sie sind ebenfalls noch von Werten und Normen ihres sozialen Umfeldes abhängig. Sie setzen sich in dieser Phase das erste Mal mit Tod und Sterben auseinander. Ihnen wird bewusst, dass das Leben zeitlich begrenzt ist, sowie auch die Beziehung zu den Eltern. Sie sind Trennungserfahrungen gegenüber sehr sensibel. Sie haben ebenfalls einen starken familiären Bezug.

Wie wird der Verlust erlebt?

Sie leiden an einer traurigen Grundstimmung. Es kommt zu verstärktem Weinen oder In-sich-Zurückziehen. Sie haben Existenz- und Zukunftsängste in Bezug auf Geld, Wohnung und Nahrungsmitteln. Sie versuchen, die Situation geheim zu halten, weil es ihnen vor anderen peinlich ist. Die Kinder leiden häufig an Loyalitätskonflikten den Eltern gegenüber und haben dadurch Versöhnungsfantasien.

Mögliche Reaktionen können sich äußern durch Abfall der schulischen Leistungen, der Belastbarkeit. Es kommt zu Lern- und Konzentrationsschwierigkeiten, oder aber auch zu Leistungsverweigerung. Konflikte mit Freunden sind nicht selten. Oft äußert sich das Verhalten durch Aggressivität. Es kommt zu wechselnden Schuldzuweisungen an die Eltern. Identitätsprobleme, Kopf- oder Bauchschmerzen sind ebenfalls zu beobachten. Der Wunsch nach Ersatzbefriedigung (Geschenke, Geld ...) steigt. Die Kinder ringen um die Aufmerksamkeit des nicht-sorgeberechtigten Elternteils durch Überangepasstheit. Gegenüber dem verbliebenen Elternteil entsteht ein Überbindungsbedürfnis. Hier auch wieder der Loyalitätskonflikt, sie erkennen, dass es unterschiedliche Meinungen und Standpunkte gibt. Es kommt zu sozialen und

emotionalen Rückzug und somit auch zu vermehrter Angstreaktion. Sie leiden an Einsamkeit, Depressionen, Gefühle der Orientierungslosigkeit, Trauer und Verleugnung.

Hilfestellungen sind, die tägliche Routine bei zu behalten und ihnen Aufmerksamkeit zu schenken. Sie immer wieder mit Worten und durch Streicheleinheiten beruhigen. Ihnen immer wieder erklären, was passiert ist. Man sollte das Kind motivieren, Gefühle zu äußern und auszudrücken und ihm Möglichkeiten aufzeigen, wie Aggressionen abgebaut werden können. Eventuell auch Gespräche mit den Lehrern suchen.

Die **12 – 18 Jährigen vorpubertären („self-reflective“)** und **pubertären („third person“)** Kinder und Jugendlichen sind in der Lage über sich nachzudenken. Sie können ihre eigenen Gefühle erkennen und damit umgehen. Sie erlernen in dieser Phase die Fähigkeit zum abstrakten Denken. Sie bilden eigene Zusammenhänge und Lösungsstrategien. Sie können sich in andere hineinversetzen und sich und ihre Familie aus der Perspektive eines dritten betrachten. In gleichaltrigen Gruppen findet ein gemeinsamer Austausch von Handlungen, Gefühlen und Erfahrungen statt und gewinnt an Bedeutung. Es entsteht der Wunsch nach familiärer Ablösung. Es kommt zur Entwicklung der eigenen Individualität und der sexuellen Identität. Sie denken an Zukunftsperspektiven.

Mögliche Reaktionen auf Trennung und Scheidung in dieser Lebensphase können Selbstwertprobleme sein. Sie entwickeln Gefühle von Scham anderen gegenüber. Durch die Trennung der Eltern fühlen sie sich stigmatisiert. Es macht sich bemerkbar durch Wut und Trauer.

Hilfestellungen:

Die Bearbeitung der Scham und Angst kann eins der Hilfsmittel sein. Der Austausch mit Gleichaltrigen ist hier sehr wichtig. Sie können eigenständig Problemlösungsstrategien erarbeiten und wollen ehrliche Antworten auf ihre Fragen. Sie wollen als eigenständige Personen wahrgenommen werden. Man sollte ihnen Halt und Unterstützung geben und sie nicht als Partner- oder Elternersatz betrachten. Ihnen positive Vorbilder in Bezug auf Mann und Frau vermitteln.

5. Geschlechterspezifische Unterschiede

Mädchen ziehen sich eher zurück. Sie bekommen grundsätzlich mehr Aufmerksamkeit. Sie geraten vermehrt in Schwierigkeiten, wenn sie selbst eine Beziehung führen. Ihnen wird eher zugestanden, ihre Gefühle zu äußern und sie profitieren von der Anwesenheit der Mutter. An ihr können sie sich orientieren und identifizieren. Ihnen fehlt die Erfahrung mit dem Umgang zum andersgeschlechtlichen Elternteil.

Jungen leben ihre Gefühle eher aggressiv oder durch Verhaltensauffälligkeiten aus. Sie bekommen meist weniger Zuwendung und reagieren unmittelbar und längerfristig auf eine Scheidungssituation. Sie scheinen in der Regel zunächst stärker in der Entwicklung beeinträchtigt. Jungen dürfen weniger Gefühle der Schwäche oder Trauer zeigen und leiden besonders unter der Abwesenheit des Vaters, aufgrund der Identifikationsmöglichkeit. Sie geraten leichter in die Rolle des Partnerersatzes, das überfordert sie und bringt Konflikte mit der Mutter mit sich. An Hand dieser Rolle haben sie weniger Respekt der Mutter gegenüber und sind weniger kontrollier- und steuerbar.

6. Die fünf Phasen der Trauer nach Elisabeth Kübler-Ross

Ein Ereignis wie Tod, Trennung oder Verlust, müssen betrauert werden. Wenn nicht könnte diese unbearbeitete Trauer einen erheblichen Einfluss auf das Leben aller Betroffenen haben. Es gibt verschiedene und konfliktbeladene Gefühle.

In den späten 1960er Jahren war Elisabeth Kübler-Ross eine der ersten die Trauergefühle untersuchte. Nach Elisabeth Kübler-Ross gibt es 5 Stufen der Trauer, die Menschen unabhängig von ihrem Alter durchmachen. Wichtig für die Betroffenen ist es alle Stufen der Trauer durch zu machen, um die Situation wirklich bearbeiten zu können. Es ist eine lange Zeit des Schmerzes, der Aggression, der Traurigkeit, der Bitterkeit und der Tränen. Die Länge einer Phase ist zeitlich nicht vorhersagbar, da der Ablauf sehr individuell und unterschiedlich ist. Innerhalb der Stufen kann man zurückgehen oder auch eine überspringen. Der Prozess kann bis zu 3 bis 5 Jahre dauern, um alle Emotionen aufzuarbeiten. Für Kinder und Jugendliche ist es wichtig, diese Verlusterlebnisse in speziellen Alters-/ Entwicklungsstufen bzw. in wichtigen Lebensabschnitten wieder neu aufzuarbeiten.

Verleugnung ist die erste Stufe. Hier ist das Kind noch unfähig der Tatsache ins Auge zu sehen. Der erste Schock wird jedoch gemildert. Die Kinder scheinen aus der Realität gerissen zu sein und sind ebenfalls nicht zugänglich für Tatsachen, z.B. „mein Papa ist Pilot und viel unterwegs“. Das ist keine bewusste Lüge, sondern Verdrängen der Realität. Eine Neuverheiratung in dieser Phase kann große Probleme mit dem Kind nach sich ziehen.

Um Aggressionen geht es in der zweiten Trauerstufe. Hier sind typische Verhaltensweisen, Wutausbrüche, Neid und Unmut. Das Kind ist böse auf jeden und stellt sich die Frage, „Warum passiert das mir?“. In dieser Phase ist es für das Kind schwieriger die Umwelt auszuhalten. Die Wut und der Ärger richten sich gegen alle Menschen in der Umgebung, Familie, Freunde oder auch in der Schule gegen Freunde, Mitschüler und Lehrer. Um sich selbst zu entlasten sind Sätze wie, „Mutti ist schuld, dass Papa weg ist, sie hat nicht gut genug gekocht!“, befreiend.

In der Phase der Verhandlung geht es darum, dass das Kind merkt das Verleugnung und Aggression nichts bringen und hört in sich. Das Kind versucht zu verhandeln. Es macht sich, Gott und anderen Versprechungen, wenn sich die Situation wieder ändert. „Wenn ich gute Noten in der Schule schreibe und immer mein Zimmer aufräume, kommt mein Papa sicher wieder zu uns zurück!“. Also psychologisch gesehen haben Versprechen mit Schuldgefühlen zu tun und können zu Depressionen führen.

Depressionen

- wenn Kind die Realität nicht mehr verleugnen kann, dann geht der Ärger in ein tiefes Verlustgefühl über
- Kind hat Angst den anderen Elternteil oder andere Personen zu verlieren
- fühlt sich allein und hilflos
- Symptome der Depression sind bei Kindern dieselben, wie bei Erwachsenen → werden in sich gekehrt, ziehen sich zurück, sind teilnahmslos, leiden an Schlaflosigkeit → häufig treten Essstörungen, Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder andere psychosomatische Beschwerden

Die vierte Stufe ist die Akzeptanz. Wenn genügend Zeit und Unterstützung von liebevollen Begleitpersonen vorhanden ist, dann ist die Stufe erreicht, wo es weder aggressiv noch depressiv gibt. Die gegenwärtigen und vergangenen Gefühle können ausgedrückt und akzeptiert werden.

Dieses Stadium ist nicht „Glücklich sein“, sondern eher eine „Gefühlsleere“, ohne Schmerz, Schuldgefühle, Angst und Ärger. Das Leben geht weiter und die persönliche Entwicklung kann jetzt wieder durch Eigeninitiative fortschreiten.

7. Wie unterstütze ich Kinder in Scheidungssituationen?

Kinder brauchen sofortige und korrekte Informationen darüber:

- * Was passiert ist!
- * Was sich für sie verändern wird!
- * Wie ihre Zukunft aussehen wird!

Sie sollen die Möglichkeit bekommen Fragen zu stellen und klare dem Alter entsprechende Antworten bekommen.

Die Fantasie und die Ängste sind bedrohlicher als die Realität. Die Kinder sollen die Möglichkeit bekommen ihre Gefühle Ausdruck zu verleihen und innerhalb der Familie zu trauern. Dem Kind zeigen das man selbst traurig ist. Die Liebe zwischen den Partnern erklären. Diese ist eine andere, als die Beziehung zu den Eltern oder Geschwistern. Als Elternteil sollte man sich nicht schlecht über den anderen Elternteil äußern. „Jeder für sich ist in Ordnung, nur zusammen ging es eben nicht!“, könnte ein gutes Beispiel sein. Es gibt verschiedene Wahrheiten, da die Beteiligten unterschiedliche Meinungen haben. Beide haben Recht! Nicht das einer als Lügner da steht. Kinder brauchen ebenfalls eine Bezugsperson, (innerhalb- oder außerhalb der Familie) die sie tröstet und auf den sie sich verlassen können. Bei Planungen sollte man die Kinder mit einbeziehen. Symptome vor oder nach Besuchstagen gehören zum Alltag, da eine stückweise Wiederholung der Scheidung erfolgt. Kinder provozieren dann oft Streit, da der Abschied dann leichter fällt. Es ist wichtig das alles was im Kind im Widerspruch ist an die Oberfläche kommt z.B. durch malen, Gespräche, Geschichten, dramatisieren, Rollenspiele usw., denn dadurch ist die Bearbeitung möglich.

Quellen:

- Susanne Strohbach, Scheidungskindern helfen, Juventa Verlag 2011, 2. Auflage
- Jaede/ Wolf/ Zeller-König, Gruppentraining mit Kindern aus Trennungs- und Scheidungsfamilien, Beltz Psychologie Verlags Union 1996
- https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2011/09/PD11_335_12631.html
- <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/link/tabelleErgebnis/12631-0003>
- https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/data;jsessionid=0553856A549796B957B38A58989B7F24.tomcat_GO_2_1?operation=ergebnistabelleDiagramm&option=diagramm&levelindex=2&levelid=1336604659731&downloadname=12631-0003
- <http://www.vaeterfuerkinder.de/langzeit.htm>

Praxisprojekt: Trennung und Scheidung aus der Sicht der Väter

Stefanie Straube (die anfangs mitbeteiligten Projektmitglieder sind ausgeschieden)

Einleitung

Auf Grund der Ausscheidung meiner Kommilitonen (Gruppenmitglieder) aus dem Schwerpunkt, konnte ich alle vorangegangenen Planungen nicht alleine durchführen und war in kürzester Zeit gezwungen, allein ein neues Projekt auf die Beine zu stellen. Meine Intention für das Projekt entstand aus dem vorherigen Beitrag „Familiendynamik bei Trennung und Scheidung aus der Sicht der Kinder“. In meinem Praxisprojekt fokussiere ich mich jedoch auf die Vaterperspektive. In diesem Sinne eruierte ich zunächst in unterschiedlicher wissenschaftlicher Literatur, um mir einen theoretischen Einblick in dieses Themengebiet zu verschaffen.

Beschreibung:

Bei dem Projekt handelt es sich um eine Interviewsammlung zum Thema Trennung und Scheidung aus der Sicht der Väter. Hierbei habe ich mich für die Zielgruppe der Väter entschieden, weil diese oftmals fast vergessen werden. Ich habe keine Alterseinschränkung, Religionszugehörigkeit, sozialen Status oder dergleichen vorgenommen. Ich habe keine Differenzierung gemacht, damit ich mir vorher kein Erklärungsmuster zurechtlegen konnte. Ich wollte nicht voreingenommen in das Projekt und auch in die Interviews starten und keine Kategorisierungen vornehmen.

Vorbereitung

Zu aller erst machte ich mir Gedanken zu den zu Interviewenden und fragte fünf Personen aus dem entfernten Bekanntenkreis. Ich erhielt vier Zusagen. Um den Inhalt der Interviews zu fokussieren habe ich erst einmal ein Brainstorming durchgeführt und alle Begriffe notiert, die ich mit dem Thema assoziiere. Anschließend habe ich sie kategorisiert. Um ein Interview durchzuführen, muss man einige grundsätzliche Dinge vorbereiten. Erst mal muss ein theoretisches Grundwissen zur Interviewführung und -auswertung vorliegen, welches mir im Sinne des Seminars „Qualitative Sozialforschung“ von Herrn Komorek vermittelt wurde. Ich orientierte mich an seiner Literaturempfehlung und den Ausarbeitungen der Studierenden und konnte somit meinen Interviewleitfaden zusammenstellen. Um die mimischen und gestischen, sowie emotionalen Besonderheiten zu dokumentieren, erstellte ich ein Beobachtungsprotokoll, welches während des Interviews genutzt werden sollte, um sich ergänzend Notizen zu machen. Für meine Interviewführung benutzte ich einen digitalen Stimmrekorder. Ich bereitete, um mich rechtlich abzusichern, eine Einverständniserklärung für jeden zu Interviewenden vor. Um mich selbst und auch in Bezug auf die Interviews reflektieren zu können, erstellte ich ein Reflexionsprotokoll, welches ich vor und nach den Interviews ausfüllte.

Ablaufplan/ Zeitachse

- | | |
|----------|--|
| 19.04.12 | Frau Kirk verlässt den Schwerpunkt und somit auch meine Gruppe, Gespräch mit Frau Kroll über momentane Situation und weitere Vorgehensweise, Beginn mit der Ausarbeitung für den Beitrag am 03.05.12 |
| 26.04.12 | Bekanntgabe von Frau Kroll das auch Herr Stauch und Herr Lübke den Studienschwerpunkt verlassen haben, und somit auch meine Gruppe |

| | |
|----------------|---|
| 03.05. 12 | Beitrag zu Thema „Familiendynamik bei Trennung und Scheidung aus der Sicht der Kinder“ |
| 10.05.12 | Brainstorming, Strukturierung |
| 17.05.12 | Interviewleitfaden, Reflexionsprotokoll |
| 24.05.12 | Beobachtungsprotokoll und Einverständniserklärung |
| 09.06.12 | erstes Interview mit Dxxxx |
| 13.06.12 | zweites Interview mit Bxxxx |
| 15.06.12 | drittes Interview mit Rxxxxx und viertes Interview mit Mxxxxx |
| 15. -20.06. 12 | Transkription der Interviews |
| 19.06.12 | Verschriftlichung der Praxisprojektbeschreibung, des weiteren Thesenpapier und Überarbeitung der Verschriftlichung des Beitrags |
| 21.-26.6.12 | Erarbeitung der Präsentation für die Hochschule |
| 28.06.12 | Präsentation des Praxisprojekts |

Zentrale Fragestellung/en

Wie nehmen Väter die Trennungssituation wahr? Wie wirkt sich die Trennung auf die Beziehung zwischen Vater und Kind aus?

Ziel des Projekts

Mein Ziel bestand darin, die Situation, in der sich die Väter nach der Trennung/ Scheidung befunden haben, dar zu stellen. Des Weiteren konnte ich mir ein Bild von dem Beziehungsgebilde der einzelnen Interviewten machen. Im Besonderen lag mein Fokus auf der Beziehung zwischen Vater und Kind.

Konzept- Methoden – Techniken

Konzept:

In meinem Projekt orientiere ich mich an den Ressourcen der Interviewten. Ich versuche durch Intervention der Beteiligten eine Zukunfts- und Zielorientierung an zu regen in dem die Interviews dazu dienen sollen sich selbst zu reflektieren und eventuell Lösungsstrategien zu entwickeln.

Methoden:

Ich habe mich für die Methode, die Intervention, entschieden, da hier die Angaben und Klärungen der Ziele erläutert werden und diese zur Zielerreichung führen. Nach der Interviewführung erfolgte die Auswertung (Evaluation). Des Weiteren bin ich klientenorientiert vorgegangen, in dem ich individuell auf jeden einzelnen eingegangen bin. Ebenfalls habe ich die Methode der biografischen Arbeit in meine Interviews mit einbezogen.

Techniken:

Die Interviews waren jeweils Einzelgespräche. Ich habe von jedem Interviewten ein Genogramm angefertigt, um mir einen Überblick über die Beziehungsstrukturen zu verschaffen. Ebenfalls habe ich mich für ein Beobachtungsprotokoll entschieden, um die sprachlichen, mimischen, gestischen und emotionalen Besonderheiten der Interviewten zu dokumentieren und diese in der Evaluation zu bearbeiten. Eine letzte und sehr wichtige Technik der sozialen Arbeit, ist die Reflexion. Diese wurde nicht nur von mir als Interviewer, sondern auch von den Interviewten vor, während und nach dem Interview angewendet. Eine besondere Fragetechnik ist das aktive Zuhören und das anschließende Paraphrasieren. Was nichts anderes bedeutet, als das was der Interviewte gesagt hat, mit eigenen Worten wieder zu geben und eventuell Fragen dazu zu stellen.

Auswertung:

Für die Auswertung meiner Interviews nutzte ich die Technik der Interviewtranskription. Hierbei wird das gesamte Interview verschriftlicht und anschließend codiert. Es gibt verschieden Vorlagen und Regeln zur Transkription und alle sind sie unterschiedlich. Die Codierung sollte jedoch extra nochmal aufgeschlüsselt werden. Die Transkription ist eine gute Möglichkeit sich einen kompletten Überblick über das Interview zu verschaffen, da alle Informationen leicht ersichtlich und zugänglich sind. Für die Auswertung ist das Genogramm ebenfalls geeignet, dadurch kann man Beziehungsstrukturen der Interviewten ablesen.

Bezug zum Studienschwerpunkt:

Der Studienschwerpunkt Familie- und lebensweltorientierte Soziale Arbeit bietet für mein Projekt und das im Zusammenhang stehende Thema „Trennung und Scheidung aus der Sicht der Väter“ einen grundlegenden Bezug. Bei einer Trennung- und Scheidungssituation ändert sich grundlegend die Familiendynamik und die Lebenswelt der einzelnen Personen eventuell auch, zum Beispiel durch Umzug, Schulwechsel usw. In Bezug auf mein Thema ist die Familie und alle daran beteiligten zu betrachten. Familie ist einfach vielseitig und die damit verbundenen Beziehungsstrukturen ebenfalls. Das kann man gut in den Interviews und dem jeweiligen Genogramm erkennen.

Zugang zur Praxis:

Eine qualitative Sozialforschung ist immer in Verbindung mit der Praxis zu betrachten. Mein Interview setzt eine persönliche Kommunikation mit einer Person voraus. In Bezug auf die Praxis ist zu sagen, dass diese in dem Gebiet noch nicht ausreichend repräsentativ ist. Es gibt zu wenige präventive Maßnahmen in Bezug auf Beratung und Möglichkeiten, die die Väter unterstützen könnten. Es hat sich in den letzten Jahren viel im Hinblick auf die rechtliche Lage des Vaters verbessert, aber trotzdem wissen einige nichts oder nur wenig über Hilfeangebote.

4. Kapitel: Wissensbausteine I: Theorien / Konzepte / Methoden - Beiträge der Lehrenden

Professionelle FL bezogene Soziale Arbeit auf der Grundlage von Theorie-, Methoden- und Erfahrungswissen - eine Hinführung

Sylvia Kroll

Auch wenn das Wissen und Handeln in der Sozialen Arbeit von verschiedenen wissenschaftlichen und praxisorientierten Annahmen beeinflusst ist, so herrscht doch zumeist Übereinstimmung im Grundverständnis von Professionalität, verstanden als reflektiertes Handeln, indem Entscheidungen nicht nur auf der Grundlage von Sachdaten und –zusammenhängen getroffen werden, sondern immer auch begründet im Zusammenhang mit dem Sinn des sozialen Handelns.

Dieses Selbstverständnis als Grundlage der Studienschwerpunktausbildung an der KHSB bedeutet zum einen, dass das zu erwerbende Wissen nicht bloße Information und das erworbene Wissen nicht bloße Informiertheit darstellt, sondern dass Wissen auf Einsicht gründet und die je größeren Sach- und Sinnzusammenhänge erschließt. Zudem ist das zu erwerbende und dann erworbene Können nicht als bloßes Operieren zu verstehen, sondern der Handelnde weiß um den Sinn seines Einsatzes und kann diesen und auch die Folgen seines Tuns verantworten. Denn Wissen, Können und Verantwortung⁵⁴ bilden unverzichtbare Momente eines sich entwickelnden, konstituierenden Ganzen, nämlich der beruflichen Kompetenz (Professionalität) im Bereich der Sozialen Arbeit und schließen die kognitive, die technisch-praktische und die ethisch-praktische Dimension ein. Denn im Sinne von *Debolav* bedarf es,

„um den Anspruch einer, sei es zufällig eingetretenen, sei es planmäßig herbeigeführten Situation zu erfüllen“,

zunächst der Erfassung der Situation

„in ihrer Aufgabenstruktur und ihrem Materialhorizont“,

dann sei es notwendig, aufgrund des Verfügens über

„die technischen Voraussetzungen und Mittel..., die gestellten Aufgaben zu meistern“

und schließlich bedeutet es für den Handelnden,

„zu all dem ja oder nein sagen (zu) können, d.h. mich dafür oder dagegen (zu) entscheiden, was eine sittliche Leistung darstellt“ (Debolav, 1984, S. 235f) ⁵⁵.

⁵⁴ Wenn wir in Anlehnung an *Badry* u.a. (1990) davon ausgehen, dass Wissen, Können und Verantwortung Dimensionen menschlichen Handelns überhaupt sind, würden diese drei Momente in jedem auf ein berufliches Handeln hin orientierten Studium eine solche Gestalt erhalten und sich lediglich hinsichtlich dem der Ausbildung zugrunde liegenden Menschenbild unterscheiden. Eine solche Hypothese zu überprüfen könnte eine lohnende und herausfordernde Aufgabe sein (vgl. *Badry, E./Knapp, R./Stockinger, H.G. (1990): Arbeitshilfen für Studium und Praxis der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Verlagsgemeinschaft: Heidelberg*)

⁵⁵ *Debolav, J. (1984): Fehlentwicklungen...? Kritische Streifzüge durch die politisch-pädagogische Landschaft der Deutschen Bundesrepublik. Würzburg*

Dieses Selbstverständnis von Wissen, Können und Verantwortung als zentralen Momenten professionellen Handelns bedeutet für die Auswahl und Entscheidung von Hilfen und Angeboten für Familien und deren Mitglieder, dass hier unter Berücksichtigung aller zur Verfügung stehenden Informationen und des je spezifischen Theorie-, Handlungs- und Erfahrungswissens auch die verschiedenen Zeitachsen im Lebenslauf berücksichtigt werden. Dabei gilt es, die drei Zeitachsen Vergangenheit (was war bisher?), Gegenwart (was ist aktuell gegeben?) und Zukunft (was wird morgen zu erwarten sein?) bei der Analyse miteinander in Beziehung zu setzen.

Theoriewissen ist unter Berücksichtigung der je spezifischen individuellen Situation als dem zentralen Ausgangspunkt professionellen Handelns vor allem bei der Begründung für das Entstehen bestimmter Problemlagen und für die Wahl des konkreten Vorgehens im Hilfeprozess zwingend notwendig.

Bei allem Bemühen, Theorieerkenntnisse zur Grundlage professionellen Handelns zu machen, gilt es zu berücksichtigen, dass es in der konkreten Handlungssituation keinen Anspruch auf Objektivität geben kann, sondern nur einen intersubjektiven Geltungsanspruch (Müller, 2006⁵⁶). Erklärungs- und Handlungsmodelle werden auf der Grundlage von Theoriewissen entwickelt, jedoch beanspruchen sie nicht, „die ‚Wahrheit‘“ darüber ans Licht zu bringen (Müller, 2006, S.31), sondern geben dem Adressaten nur Möglichkeiten zur Überprüfung der Sinngehalte seiner eigenen „Einfälle bzw. Sichtweisen“ (ebd.).

Trotz dieser Einschränkungen ist von einem allgemeinen Ziel in der professionellen Fallbezogenen Sozialen Arbeit mit Familien auszugehen, nämlich eine optimale Entwicklungsorientierung zu ermöglichen, sei es für den Einzelnen als Kind, Jugendlichen, Frau oder Mann, alter Mensch oder Paar, etwa einem Ehepaar oder die Familie als Ganzes oder eine Gruppe wie etwa eine Jugendgruppe in einer Freizeiteinrichtung. Unterschiede finden sich vor allem in den Annahmen für die Definition der optimalen Entwicklungsorientierung und für die Begründung des Weges dahin. Dadurch ist je nach vorliegender Annahme auch ein Unterschied bei der Auswahl von Hilfen und Angeboten zu erwarten.

Das ist auch zu akzeptieren, wenn dem Handeln das begründete Wissen um das eigene Tun im professionellen Kontext zu Grunde liegt beispielsweise ein Wissen darum, warum welche Hilfen im Kontext professioneller FL bezogenen Sozialen Arbeit angemessen bzw. nicht angemessen sind. Hierzu ist ein fachspezifisches aber auch ein fachübergreifendes Wissen über Theorien und Methoden notwendig.

Im Schwerpunktseminar haben wir anhand der von den Studierenden und Lehrenden eingebrachten Erfahrungen aus der Praxis - den Fallbeispielen - dieses Vorgehen exemplarisch auf der Grundlage eines hierfür eigens entwickelten differenzierten „Handlungsleitfaden“ (Bertram/ Kroll, 2010⁵⁷) erprobt. Die Ergebnisse der Fallarbeit können im Reader nicht aufgenommen werden wohl aber ausgewählte - für ein so verstandenes professionelles Vorgehen relevante – Wissensbausteine zu Theorien / Konzepte / Methoden.

⁵⁶ Müller, Burkhard (2006): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Lambertus: Freiburg/i.Br.

⁵⁷ Vgl. Bertram, Birgit/ Kroll/ Sylvia (2010 a): Leitfaden für die Fallarbeit. 6. Revision. KHSB: Berlin. © Bertram & Kroll sowie Bertram/ Kroll (2010 b): Erläuterungen zum Leitfaden für die Fallarbeit. 6. Revision. KHSB: Berlin. © Bertram & Kroll

Biographische Analyse

Birgit Bertram

1. Zeit als Strukturvariable
2. Zum sozial organisierten Lebensverlauf
3. Kritische Lebensereignisse
4. Entwicklungsaufgaben als Lebensverlaufsmodell

Literatur (ausgewählt)

Brazelton, T.B. / Greenspan, S.I.: Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Beltz: Weinheim 2003.

Butollo, W. / Gavranidiu, M.: Intervention nach traumatischen Ereignissen. In: Oerter, R. et al. (Hrsg.): Klinische Entwicklungspsychologie. Beltz: Weinheim 1999, 459-477.

Elder, G.H. jr. / Caspi, A.: Persönliche Entwicklung und sozialer Wandel. Die Entstehung der Lebensverlaufsforschung. In: K.U. Mayer (Hrsg.) Lebensverläufe und sozialer Wandel. Sonderheft 31 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Westdeutscher Verlag: Opladen 1990, 22-57.

Filipp, H.S.: Kritische Lebensereignisse. Beltz: Weinheim 2002⁴.

Fuchs-Heinz, W.: Biographische Forschung. Westdeutscher Verlag: Wiesbaden 2000.

Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Juventa: Weinheim 2008⁸.

Krüger, H.-H. / Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Leske & Budrich: Opladen 1999.

Petermann, U. / Petermann, F.: Entwicklungspsychologische Grundlagen zur Planung einer Kinderverhaltenstherapie. In: Oerter, R. et al. (Hrsg.): Klinische Entwicklungspsychologie. Beltz: Weinheim 1999, 400-420.

Die Biographische Analyse ist als ein methodischer Baustein bei der Fallbearbeitung zu verstehen, die hilft, eine zeitlogische Ordnung in die Ereignisdaten eines/r Klienten/in oder einer Familie zu bringen. Daraus lassen sich eine Reihe von Hypothesen ableiten, die die subjektive Betroffenheit und Bewältigung einzelner Lebensereignisse durch den/die Klienten/in erklären lassen. Die Analyse stellt eine Art Querschnittsverfahren dar, das mit unterschiedlichen theoretischen Modellen arbeitet. Vor der Folie des „sozial organisierten Lebensverlaufs“ werden entwicklungslogische Überlegungen diskutiert und mit klinischen Erkenntnissen der Forschung um kritische Lebensereignisse und deren Bewältigung verknüpft.

1. Zeit als Strukturvariable

Bei der Analyse der Lebensgeschichte eines Klienten oder einer Familie besteht ein hilfreicher methodischer Weg darin, die einzelnen Lebensereignisse des Klienten chronologisch entlang der Zeitachse zu sortieren und dadurch einen genaueren Blick für die Abfolge von subjektiv bedeutsamen Elementen im Lebensverlauf zu gewinnen. Dabei hat die Zeitvariable eine dreifach unterschiedliche Blickrichtung. Zunächst gilt es, die physikalische Zeit, d.h. die Jahre zu bezeichnen, in denen das Ereignis stattgefunden hat. Das hilft, eine zeitliche Ordnung in den Lebensverlauf des Betroffenen zu bringen. Beispielsweise hat das Merkmal der Scheidungserfahrung in der Kindheit einen unterschiedlichen Stellenwert je nach den Ereignissen zuvor und danach.

Zum zweiten werden die Ereignisse zusätzlich in ihrer subjektiven Bedeutung dadurch gekennzeichnet, dass das Alter des Klienten zum Zeitpunkt des Ereignisses angegeben wird. Daraus wird ersichtlich, in welchem Alter der Klient mit welchen Ereignissen in welcher Menge konfrontiert war. Mit einer Reihe entwicklungslogischer Hypothesen für die einzelnen Entwicklungsstufen im Sinne von Entwicklungsaufgaben und deren Bewältigung, aber auch von Entwicklungskrisen und ökologischen Übergängen lassen sich damit Annahmen über die zu vermutende Belastung durch das jeweilige Ereignis und die vorhandenen Bewältigungsmöglichkeiten formulieren. Dahinter steht die entwicklungslogische Annahme, dass mit zunehmendem Alter die Kompetenz eines Kindes wächst und mit der zunehmenden Kompetenz eine wachsende Fähigkeit zur Bewältigung von kritischen Ereignissen (coping) anzunehmen ist („Je älter ein Kind ist, desto eher kommt es mit der belastenden Situation zurecht.“). Denn die kindliche Persönlichkeit ist mit zunehmendem Alter in der Regel in höherem Maße selbstreguliert (autonom), hat mehr Kompensierungsmöglichkeiten zur Verfügung und braucht weniger Unterstützung durch Dritte; zudem können ältere Kinder sich eher selbst Hilfe auch außerhalb der Familie suchen. Diese Annahme ist jedoch nicht immer gültig, da z.B. die Scheidungserfahrung gerade während der Adoleszenz offenbar erheblich schlechter bewältigt werden kann als während der Latenzphase (Wallerstein). Eine Reihe weiterer Entwicklungshypothesen helfen zum analytisch bedeutsamen Einordnen vorgefundener Ereignisse im Lebensverlauf. Aus der Logik der Entwicklungsaufgaben (Havighurst) ist abzuleiten, dass sich durch eine Entwicklungsaufgabe, die z.B. wegen einer aktuellen Krise zu diesem Zeitpunkt nicht adäquat gelöst werden konnte, die Chancen für die darauf aufbauende Entwicklungsaufgabe verschlechtern. Auch verläuft die Entwicklung eines Menschen nicht in allen einzelnen Facetten oder Aspekten synchron, d.h. alle einzelnen Merkmale (z.B. Motorik, soziale Intelligenz, kognitive Strukturen) mit demselben Entwicklungstempo, sondern mit teilweise erheblichen intraindividuellen Differenzen.

Der dritte Zeitaspekt, der in der Analyse zum Tragen kommen kann, bezieht sich auf die historische Zeit, d.h. dass bestimmte historische Ereignisse unmittelbare Auswirkungen auf die Verarbeitung von subjektiven Lebensumständen haben können. Dazu zählen beispielsweise große historische Brüche (die „Wende“), Zeiten ökonomischer Krisen (Weltwirtschaftskrise) oder Kriege.

2. Zum sozial organisierten Lebensverlauf

Abgesehen von der jeweils individuellen Biographie eines Menschen gibt es eine gewisse soziale Strukturierung des Lebensverlaufs, die abhängt von der sozialen Struktur einer Gesellschaft und den historisch gewachsenen oder auch gesetzlich verankerten Altersnormen. Ein Beispiel hierfür ist etwa die Einschulung, die für alle Kinder gilt und mit ca. 6 Jahren einsetzt. Der

Kindergartenbesuch hingegen ist ein statistisch häufiges, aber kein verbindliches Kriterium für die kindliche vorschulische Entwicklung. Auch haben sich durch den sozialen Wandel bestimmte historische Muster über die Jugendrolle und den Eintritt in das Erwachsenenleben deutlich entstrukturiert (Münchmeyer), so dass Lebensereignisse wie Auszug aus dem Elternhaus, Ausbildung, eigene Familiengründung und eigene Erwerbsarbeit heute höchst individuell gelöst werden. Ähnliches betrifft die Erwerbsbeteiligung von Frauen („doppelter Lebensentwurf“). Hier gilt es, die Aufmerksamkeit für die „üblichen“ oder wahrscheinlichen Lösungen zu einem bestimmten Lebensabschnitt zu trainieren, um den Blick zu schärfen für mögliche Abweichungen von den sozial vorgegebenen Lösungen, hinter denen sich möglicherweise subjektiv bedeutsame Ereignisse verbergen. Denn die Abweichungen von den Standardlösungen der sozial organisierten Lebensverläufe erfordern immer mehr Kosten (psychisch, physisch, emotional, sozial, zeitlich, finanziell), um dieselben Ziele zu erreichen, als der „übliche“ Weg. Beispiele hierfür sind Bildungsabschlüsse über den Zweiten Bildungsweg, nachgeholt Schulabschlüsse usw.

3. Kritische Lebensereignisse

Als kritische Lebensereignisse werden solche Elemente im Lebensverlauf gewertet, die einen subjektiv bedeutsamen Einfluss auf die Organisation des eigenen Lebensabschnitts genommen haben. Dazu können die eher „normalen“ Reifungskrisen zählen, die es in der Regel in jedem Lebensverlauf gibt, aber und vor allem auch signifikante Ereignisse, die zu verschiedenen Zeitpunkten im Lebensverlauf aufgetreten sind und ihre Spuren hinterlassen haben. Dabei ist es wichtig zu berücksichtigen, dass es bei kritischen Lebensereignissen immer um die subjektive Einschätzung geht, da objektiv gleiche Ereignisse von unterschiedlich betroffenen Menschen unterschiedlich wahrgenommen und unterschiedlich verarbeitet werden können. Die subjektive Bewertung hängt auch davon ab, in welcher Alters- und Lebensphase das Ereignis eintritt, wer noch davon betroffen wird, wem die Verantwortung zugeordnet wird und welcher Sinn dahinter gesehen wird (Butollo/Gravanidou).

Es ist hilfreich, die möglichen signifikanten und kritischen Ereignisse zu kategorisieren als Veränderungen der sozialen, räumlichen und materiellen Lebensumwelt. Die Veränderung der sozialen Lebensumwelt kann durch das Hinzukommen eines (wichtigen) Menschen hervorgerufen werden, etwa die Geburt eines Geschwisters, eine neue Vater- oder Mutterfigur durch Wiederverheiratung eines Elternteils, Beginn einer wichtigen Freundschaft/ Partnerschaft. Umgekehrt gelten Ereignisse, bei denen ein (wichtiger) Mensch den Lebensraum verlässt, als signifikant, etwa durch Tod, Trennung/ Scheidung, lange Abwesenheiten, Auszug aus dem Haushalt usw. Bei der Analyse der Veränderung der räumlichen Lebensumwelt ist wichtig, ob der/die Betroffene den Wechsel allein (etwa Klinikaufenthalt, Fremdunterbringung, Internat) oder zusammen mit dem familiären Netz (gemeinsamer Umzug, Auslandsaufenthalt) vollzieht, weil die Bewältigungsstrategien und Unterstützungen unterschiedlich sind. Hinsichtlich der materiellen Lebensumwelt ist zu berücksichtigen, dass etwa in Folge von Scheidungen oder bei Arbeitslosigkeit die ökonomische Basis der Familie oft erheblich eingeschränkt ist; auch im Falle der Wiederverheiratung der Eltern kann das nur teilweise kompensiert werden.

4. Entwicklungsaufgaben als Lebensverlaufsmodell

Eine Verhaltensauffälligkeit oder Krise ist nicht als statische Eigenschaft eines Menschen anzusehen, sondern als eine dynamische Resultante aus dispositionellen Faktoren (z.B. Temperament, Geschlecht, prä-/ peri-/postnatalen Effekten), lebensgeschichtlichen (biographischen) Ereignissen und situativen Faktoren (z.B. aktuelle Lebenssituation, Wohnung,

spezieller Lehrer, Persönlichkeit des Partners, konkrete Arbeitssituation usw.); ihre Genese ist auch aus der Lebensgeschichte als individuelle Lerngeschichte zu rekonstruieren.

Durch die simultane Veranschaulichung der einzelnen Lebensereignisse entlang der subjektiven und objektiven Zeitachse lassen sich Erkenntnisse ableiten über die relative Zuordnung von Ereignissen im Lebensverlauf des Betroffenen. Beispielsweise wird klar, dass zum Zeitpunkt der Einschulung auch die Wiederverheiratung des Vaters erfolgte, so dass sowohl im Binnenverhältnis der Familie ein Wechsel zu bewältigen war wie im Außenverhältnis der sozialen Umwelt. Oder es lassen sich Phasen größerer Ruhe von solchen verstärkter Unruhe und Wechsel abgrenzen, in denen ein Betroffener die Chance hat, sich (nur) mit den jeweiligen Anforderungen von spezifischen Entwicklungsaufgaben auseinanderzusetzen oder aber zusätzlich außergewöhnliche Ereignisse bewältigen muss. Eine andere Möglichkeit besteht in der Summierung unterschiedlicher Lebensmittelpunkte des Betroffenen, weil dadurch ein Maß für die subjektive Belastung durch Bewältigungserfordernisse gefunden werden kann. Wenn ein 15jähriges Mädchen im 8. Schuljahr die 7. Schule besucht, ist das ein Hinweis auf enorme Anpassungserfordernisse für dieses Mädchen. Die Reflexion sozial- und heilpädagogischer Maßnahmen bei strukturellen Veränderungen sollte auch immer am Prinzip der „überlappenden Übergänge“ orientiert sein, um die Anpassungserfordernisse für den Betroffenen handhabbar zu gestalten und die eigenen Ressourcen zur Bewältigung von neuen Situationen konstruktiv und erfolgreich einsetzen zu können. Das bedeutet etwa, den Auszug aus einer Wohngruppe nicht zeitgleich mit dem Schulabschluss und dem Beginn einer Ausbildung zu organisieren, sondern zeitlich versetzt, um vorhandene Unterstützungsstrukturen zur Bewältigung der neuen Situation nutzen zu können; nach der Stabilisierung der neuen Situation kann dann der zweite Wechsel erfolgen. Auf diese Weise lassen sich mit der theoriegeleiteten Analyse des Lebensverlaufs eines Betroffenen gezielte Hypothesen formulieren über Bedingungsbeziehungen zwischen individuellen Entwicklungsprozessen, Umweltvariablen, kritischen Lebensereignissen und Bewältigungsstrategien.

5. Vorgehensweise der Analyse nach der tabellarischen Zusammenstellung

- Zahl der Lebensmittelpunkte im Leben des Klienten, auch im Verhältnis zur Länge des bisherigen Lebens, sowie die jeweilige Dauer der einzelnen Phasen;
- daraus folgend: Zahl der Brüche und Trennungen im sozialen Nahraum (Mikrosystem, Familie), in welchem Alter, in welchem Kontext;
- Vergleich „ruhiger“ und „ereignisreicher“ Phasen im Lebensverlauf hinsichtlich Länge, Abfolge, Gleichzeitigkeit mit anderen Ereignissen, auch im Verhältnis zum Lebensalter und entsprechendem coping, um die Chancen zur „ungestörten“ Entwicklung und dem Anpassungsdruck an „stressreiche“ Situationen und Umweltbedingungen abzuschätzen;
- Blick auf „normale“ Entwicklungskrisen im Lebensverlauf (Einschulung, Pubertät mit Ablösung vom Elternhaus, Orientierung an peers, Schulbewältigung mit Abschluss und gleichzeitiger Langzeitperspektive für Beruf samt Ausbildung und Tätigkeit als eigen verantworteter Lebensentwurf, Partnerschaft, Familiengründung...)

Die Beobachtungen und Erkenntnisse zu diesen strategischen Fragen werden schriftlich in mehreren Aspekten ausformuliert als Grundlage für die Diskussion von hilfreichen = aussagekräftigen Hypothesen.

Erziehungshilfen damit Entwicklung (in der Familie) gelingt

Das Eine tun und das Andere nicht lassen: Berücksichtigung der Familien- / Eltern und Kindperspektive in den Erziehungshilfen

Fünf Thesen: eine Einladung zur Diskussion

Sylvia Kroll

Ein weiser, erfahrener Mann wurde zu einem Schulungskurs für Manager eingeladen, bei dem es um das Zeitmanagement ging. Er brachte ein großes Gefäß mit, füllte es mit etlichen großen Steinen und fragte: Ist dieser Topf ihrer Ansicht nach jetzt voll? Ja, war die Antwort. Er jedoch nahm einen Sack mit Kieseln und schüttete die Kiesel zwischen die großen Steine. Ist der Topf jetzt voll? Dann nahm er einen Eimer voll Sand und schüttete ihn über die Steine und den Kies. Dem erstaunten jungen Managern sagte der weise Mann nur: bedenkt, ihr hättet die Steine in den Topf nicht hineingebracht, stattdessen hättet ihr den Sand zuerst genommen. So ist es auch bei der Lebensplanung: die wichtigen, großen Dinge müsst ihr zuerst setzen, die weniger wichtigen, kleinen haben dann immer noch Platz - aber umgekehrt wird es nicht gehen. (eine Anekdote vorgetragen von Frau Reiser auf ZDK in Hamburg im Rahmen „Gedanken zur Einstimmung auf das Leitwort des Katholikentages in Hamburg „Sein ist die Zeit“, Juni 2000.)

1. Ausgangssituation: Erziehungshilfen – damit Entwicklung (in der Familie) gelingt

Die Begründung für ein staatlich gefördertes Handeln im Bereich der Erziehungshilfen wird im SGB VIII auf der Grundlage des Grundgesetzes gegeben: die **Entwicklung** des jungen Menschen in seiner ihn umgebenden Familie zu ermöglichen. Gemäß Artikel 6 des GG wird in § 1 des SGB VIII davon ausgegangen, dass der junge Mensch ein Recht auf seine Entwicklung hat und dass diese Entwicklung primär durch Eltern-Erziehung geleistet wird:

- (1) *Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.*
- (2) *Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.*
- (3) *Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 beitragen*

In diesem Zusammenhang werden dann die besonderen Handlungsperspektiven hervorgehoben wie unter anderem:

- Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung
- Beratung und Unterstützung in der Erziehungsverantwortung
- Schutz der Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl

Damit wird auch bereits das Ziel für Erziehungshilfe formuliert - es geht darum, Hilfen anzubieten, damit die Entwicklung des jungen Menschen in seiner Familie gelingt. Seien es beispielsweise Hilfen für die Entwicklung

- eines erfolgreichen Schulabschlusses oder
- einer verantworteten Mutterschaft oder
- der Lebensalltagsbewältigung oder

- einer Krisenbewältigung oder...

Es geht bei den Erziehungshilfen primär nicht um Familienhilfen im eigentlichen Sinne, sondern um Hilfen, mit denen die **Entwicklung** des jungen Menschen in der Familie gelingen möge. Welche Hilfen, d.h. auf welche Art und Weise die Entwicklung des jungen Menschen in der Familie unterstützt und gefördert werden kann und soll ist abhängig von den konkreten Annahmen jener Akteure, die über die Art und Weise der Hilfen entscheiden und die konkrete Hilfestellung umsetzen. Es geht um das je spezifische Theorie-, Praxis- und Erfahrungswissen über gelingende Entwicklung, das die Grundlage bietet dafür, welche Hilfe als Notwendigkeit angesehen wird, damit Entwicklung des je einmaligen jungen Menschen in der Familie gelingen kann - sei es beispielsweise durch:

- **Unterstützung** der Entwicklung des jungen Menschen in der Familie
- **Ergänzung** der Entwicklung des jungen Menschen in der Familie
- **Ersetzung** der Entwicklung des jungen Menschen in der Familie.

In Theorie und Praxis der Erziehungshilfen ist diese primäre Hilfeintention: Erziehungshilfe - damit Entwicklung (in der Familie) gelingt explizit eher nicht zu finden. Vielmehr steht die Annahme im Vordergrund, es gehe darum, Familien zu helfen, nämlich durch – Familienunterstützende - Familienergänzende und - Familienersetzende Hilfen. So wird beispielsweise In dem vom Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung herausgegebenen Bericht über die „Effizienten Instrumente und Strategien für Kinder- und Jugendhilfe in den neuen Bundesländern“ festgestellt, dass die

*„Fallzahlentwicklung bei der Gewährung der **Hilfen zur Erziehung** () erkennen (lässt), dass seit 1995 eine **Schwerpunktverlagerung** hin zu Hilfen innerhalb der Familie stattfand. Dementsprechend wird der Leitgedanke der präventiven und familienunterstützenden Jugendhilfe deutlich“ (BBR, 2005, S. 25).*

Diese sehr stark an der Familie orientierte Sichtweise ist sicherlich in starkem Maße mit der Einführung des systemischen Handlungsmodells in die Profession soziale Arbeit zu begründen. Nicht dass diese Sichtweise falsch wäre, jedoch bleibt dabei sehr oft ein wichtiger Aspekt nur in Ansätzen berücksichtigt - die Individualperspektive des Kindes/Jugendlichen. Bei dieser Perspektive steht vor allem Entwicklungsorientierung der Person und hier im Besonderen die Entwicklungsperspektive des Kindes/Jugendlichen im Mittelpunkt.

2. Wahl und Gestaltung von Erziehungshilfen – damit Entwicklung des jungen Menschen in der Familie gelingt - erfordert eine integrative Perspektivorientierung: eine System- und Individualperspektive

Ein Bedarf an Erziehungshilfen besteht, weil Kinder/ Jugendliche in Systemen (z.B. im System Familie) leben, in denen für sie eine gelingende Entwicklung in Gefahr ist oder bereits Gefahr genommen hat.

In den letzten Jahren wird nicht nur in der **Erziehungshilfe** (§§ 27 ff SGB VIII) sondern auch bei der **Eingliederungshilfe** (§ 35 a SGB VIII) für seelisch behinderte junge Menschen ein beachtlicher Expansionsprozess deutlich (Rauschenbach, 2010). Dabei ist die Zahl der **Eingliederungshilfe** zwischen 2008 und 2009 – sogar stärker als die meisten Erziehungshilfen gestiegen → von 2008 auf 2009 um 14 % auf knapp 50.000 Fälle (vgl. Abb.1).

Die Zunahme der Fallzahlen in den Erziehungs- und der Eingliederungshilfe wird vielfach mit einer **Zunahme an psychischen Erkrankungen** im Kindes- und Jugendalter begründet.

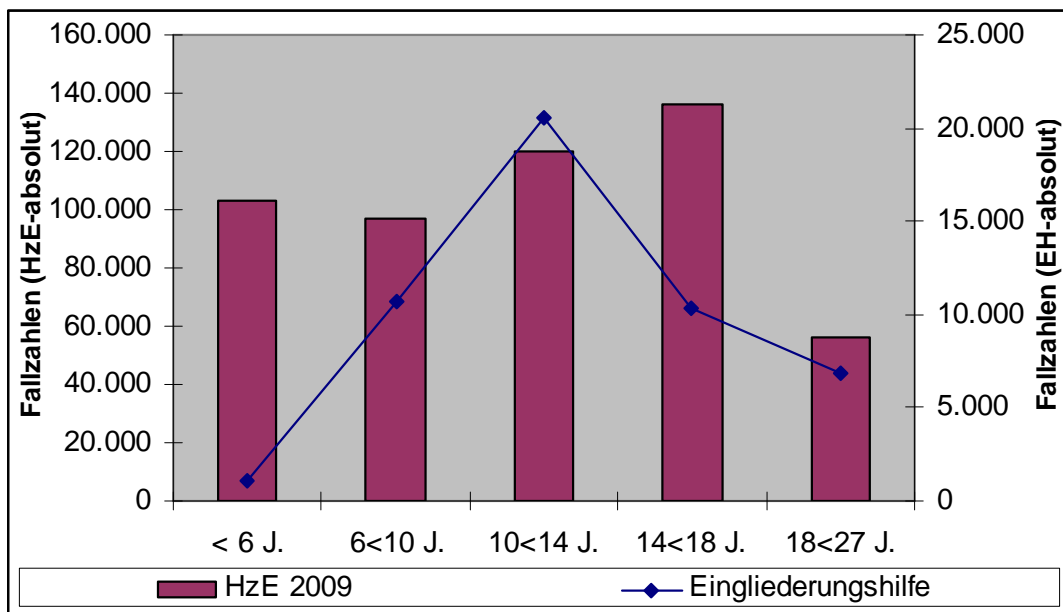


Abbildung 1 Fallzahlen (absolut) für die Erziehungshilfen (Hilfen zur Erziehung (HzE) §§ 27ff SGB VIII) und Eingliederungshilfen (§ 35 a SGB VIII) im Jahr 2009 (Quelle: Stat. Bundesamt/StaBa)

Anhand ausgewählter Hilfeformen lässt sich dieser Expansionsprozess wie folgt darstellen (vgl. Abb. 2):

- Für die **Heimerziehung** (Hilfen gemäß § 34 SGB VIII) war zwischen 2000 und 2005 noch ein Rückgang zu beobachten – nicht aber mehr für die Jahre 2005 bis 2009 – hier sind für die Vollzeitpflege – also für jene Hilfen, die die Entwicklung des jungen Menschen in der Familie **ersetzen**.
- Erhebliche Zuwächse sind insbesondere für die Hilfen festzustellen, die die Entwicklung in der Familie **unterstützen** und **ergänzen** (wie z.B. SPFH). Die Fallzahl für die **SPFH** (§ 31 SGB VIII) hat sich zwischen 2005 und 2009 verdreifacht - und hierbei zwischen 2008 und 2009 um eine Zunahme von 15 %, auf zuletzt 93.360 Fälle

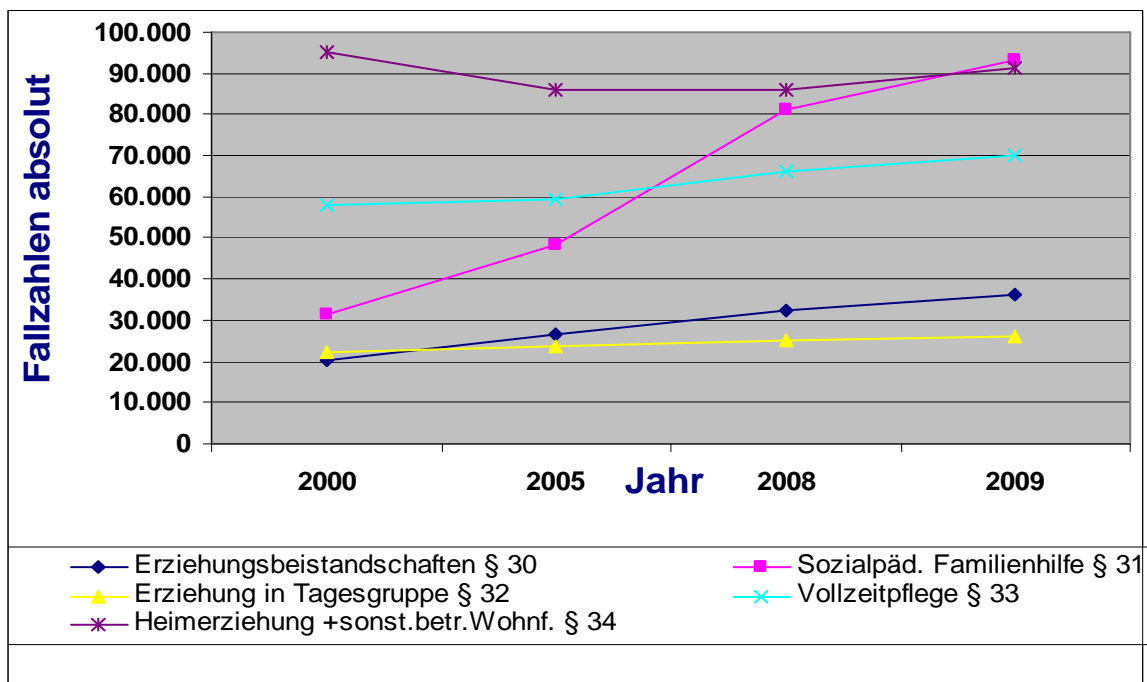


Abbildung 2: Fallzahlen für ausgewählte Erziehungshilfen (ohne §§ 28 – Erziehungsberatung und 29 – Soziale Gruppenarbeit im SGB VIII) in den Jahren 2000 bis 2009 (Quelle: Stat. Bundesamt/StaBa)

Die Gründe für eine erzieherische Hilfe sind vielfältig. Insgesamt können fünf Aspekte für die in der amtlichen Statistik erfassten Gründe für die Hilfestellung hervorgehoben werden – hier eine Darstellung am Beispiel von 2007 für die Heimerziehung (vgl. Abb. 3):

- Eingeschränkte Erziehungskompetenz;
- Unzureichende Förderung/ Begleitung/ Versorgung des jungen Menschen;
- Gefährdung des Kindeswohls;
- schulische bzw. berufliche Probleme des jungen Menschen;
- Auffälligkeiten im sozialen Verhalten beim jungen Menschen.

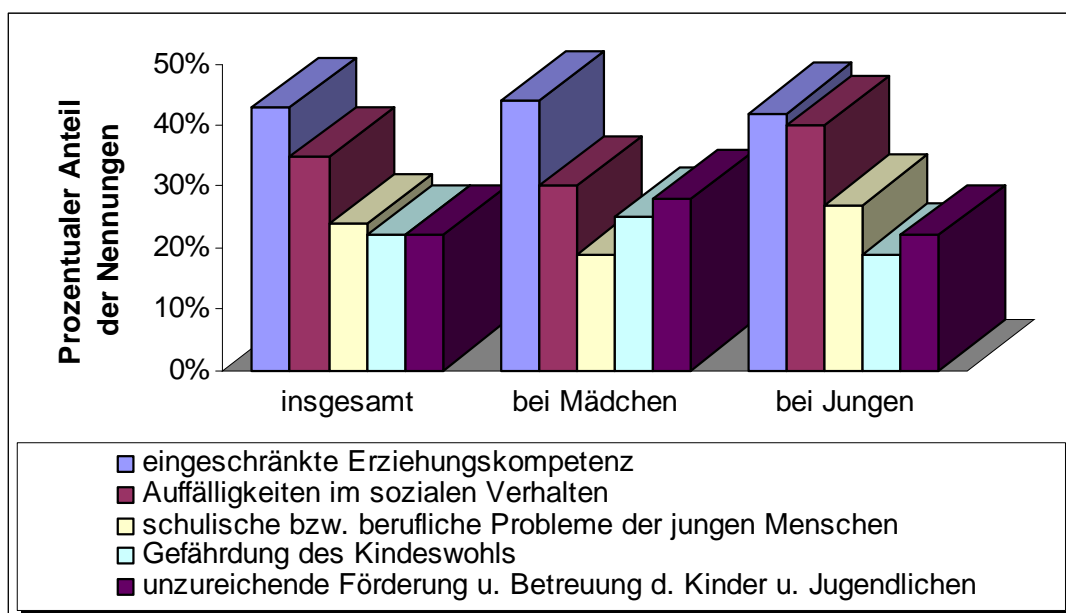


Abbildung 3: Gründe für Heimerziehung – häufigster Grund: eingeschränkte Erziehungskompetenz (Quelle: StaBa → www.destatis.de/publikationen, Suchbegriff "Heimerziehung")

Diese Nennungen lassen sich in zwei **Perspektiv-Ebenen** zusammenfassen:

- Nennungen, die sich insbesondere an der Familie-System-Personengruppe **Eltern** orientieren und
- Nennungen, die den Fokus auf die Familie-System-Personengruppe **Kind/Jugendliche** richten.

Gemäß der Intention der Erziehungshilfen ('Hilfen zur Erziehung') wird für eine Hilfestellung eine unzureichende Handlungsfähigkeit, einschließlich einer unzureichenden Erziehungsfähigkeit der Eltern genannt. Bedenkt man hierbei, dass neben einem Hauptgrund bis zu zwei weitere Gründe für die Notwendigkeit einer Erziehungshilfe angegeben werden können ⁵⁸, so ist anzunehmen, dass die Begründungen auf der Kind/Jugendlichen-Ebene - wie Auffälligkeiten im sozialen Verhalten oder schulische/ berufliche Probleme – in einem hohen Maße mit den Begründungen auf der Elternebene korrelieren.

Bei der Bewertung dieser Ergebnisse ist zu beachten, dass die Gründe auf tatsächliche Probleme

⁵⁸ Im Durchschnitt werden zwei Gründe pro Hilfe von neun vorgegebenen Merkmalsausprägungen angegeben.

von jungen Menschen und ihren Bezugssystemen (Familie) hinweisen, darin zugleich aber auch Wahrnehmungs- und Definitionsprozesse der Akteure bei der Fallbearbeitung zum Ausdruck kommen.

Einschub - Geschlechtsunterschiede

Bei der Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung verweisen die Daten zum Teil auf sehr deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede: Das Verhältnis Mädchen zu Jungen in den Hilfen zur Erziehung ist etwa 40% zu 60%. Auffallend dabei ist, dass Mädchen vor allem im ambulanten Bereich (§§ 29, 30 SGB VIII), der Tagesgruppe (§ 32 SGB VIII → 33%) und auch bei der Erziehungsberatung (§ 28 SGB VIII → 41%) weniger stark vertreten sind. Bei der sozialen Gruppenarbeit (§ 29 SGB VIII) erhalten sogar 75% männliche junge Menschen diese Hilfe.

Erst bei der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen (§ 34 SGB VIII) sind Mädchen etwas stärker als Jungen vertreten (56%).

Und noch etwas erscheint auffällig: bei den Inobhutnahmen/ Herausnahmen (§§ 42/43 SGB VIII), also den intervenierenden Hilfen in Zusammenhang mit der Gewährung von Kinderschutz/ Kindeswohl, sind Mädchen mit knapp 60% überrepräsentiert.

Die Auswertung der Alterstruktur zeigt ferner, dass Mädchen zu Beginn der Hilfe in der Regel ein höheres Durchschnittsalter aufweisen als Jungen.

Ergänzend: Auch die Fallzahlen bei den „Gemeinsamen Wohnformen für Mütter und Väter mit ihren Kindern“ (§ 19 SGB VIII - hierbei handelt es sich in der Regel um Mädchen) haben sich verdoppelt.

Es scheint, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen, wenn sie eine Hilfe erhalten, häufiger von außerfamiliärer Hilfe, also von solchen Hilfen, die ihre Entwicklung in der Familie ersetzen (Fremdunterbringung) und von vorläufigen Schutzmaßnahmen (Inobhutnahme) betroffen sind.

Diese Unterschiede bei der Inanspruchnahme und Gewährung von Hilfen lassen sich mit geschlechtsspezifischen Bewältigungsstrategien und professionellen Handlungsmustern mittlerweile gut erklären. Mädchen sind zum Teil deshalb in den Hilfen zur Erziehung unterrepräsentiert, weil ihre Reaktionen auf belastende Lebenssituationen und kritische Lebensereignisse eher „still“ und nach innen gerichtet sind und damit scheinbar weniger Anlass für Interventionen durch die Kinder- und Jugendhilfe geben. Das höhere Durchschnittsalter von Mädchen könnte darauf hinweisen, dass sie sich häufig selbst an das Jugendamt wenden, um Hilfe und Unterstützung zu erhalten (teilweise in Verbindung mit vorläufigen Schutzmaßnahmen), wenn sich Strukturkrisen in Familien verfestigt haben.

Jungenprobleme äußern sich häufiger in Verbindung mit Normabweichendem Verhalten, das im öffentlichen Raum, in Schulen oder im Zusammenhang mit Delinquenz auffällig wird und zu Interventionen führt.

Aus dem geringeren Anteil von Mädchen an den Erziehungshilfen kann allerdings nicht der Schluss gezogen werden, dass diese sich auch in weniger belastenden Problemlagen befinden.

Sicherlich verweisen die Daten auch auf die Frage, wie es gelingen kann, für Mädchen – ohne durch destruktive Verhaltensweisen „auffällig“ werden zu müssen - frühzeitigere und niedrigschwelligere Zugangsmöglichkeiten zu Beratung und Hilfe zu schaffen. Hier zeigt sich nach wie vor Handlungsbedarf, der zwar längst erkannt aber bislang konzeptionell wenig bearbeitet wurde.

*Die bundesweit stark ansteigenden Zahlen von jungen - teils minderjährigen - Müttern in kritischen Lebenslagen scheinen ein weiterer Indikator dafür zu sein, dass entwicklungsspezifische präventiv ausgerichtete Unterstützungsangebote der Kinder- und Jugendhilfe zunehmend notwendiger werden. Die Frühen Hilfen sind hier sicherlich ein Schritt in die richtige Richtung aber sie haben die Perspektive Kleine Kinder – wir brauchen aber auch die Perspektive **Große Kinder**.*

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in den Daten zu den Erziehungshilfen sehr wohl eine integrative Perspektive zum Ausdruck kommt – eine sowohl System- als auch Personengruppen orientierte Sichtweise wie beispielsweise:

- **System-Familie:** Trennung der Eltern und Auflösung der Familie erschwert Entwicklungsperspektive für alle System-Beteiligten sei es das Ehe-Paar oder die Kinder;
- **Personengruppen** im System:
 - **Kindperspektive** Kinder/Jugendliche zeigen Auffälligkeiten im sozialen Verhalten) und die
 - **Elternperspektive:** Eltern zeigen unzureichende Erziehungskompetenz).

Jedoch – so die Hypothese - wird diese geforderte integrative Perspektive bei der Entscheidung und Gestaltung von Erziehungshilfen verlassen zumeist zugunsten der besonderen Berücksichtigung der Systemperspektive Familie und der Elternperspektive (s.u.).

3. Gelingende Entwicklung setzt Passungen voraus. Erziehungshilfen können Passungen ermöglichen sei es durch Verringerung von Passungsproblemen und/ oder durch Setzen von Passungserfahrungen

Im ökosystemischen Verständnis (vgl. Bronfenbrenner, 1990) sind Entwicklungsergebnisse nicht als monokausale Ursache-Wirkungs-Ketten in dem Sinn zu erklären, dass beispielsweise der Entwicklungserfolg eines Kindes in der Schule ausschließlich von seinen Potenzialen abhängt oder von den Zielen der Eltern beziehungsweise von deren Ressourcen. Es kommt vielmehr auf die **Passung** der Entwicklungswelten an, was beispielsweise durch Angemessenheit erzieherischen Handelns zum Ausdruck kommt. Grundlage, um Passungen und damit angemessenes erzieherisches Handeln zu ermöglichen sind sowohl Wissen um entwicklungsspezifische Potentiale und Orientierungen (Bedürfnisse) auf der Personenebene Kind/Jugendlicher als auch Wissen um Entwicklungsforderungen und –angebote auf der System-Umwelt-Eltern-Erziehenden-ebene.

Bereits das von Alexander Thomas und Stella Chess 1980 vorgestellte entwicklungspsychologische Modell der Passung (Thomas & Chess, 1980) besagt, dass Kinder unangemessenes Verhalten und Verhaltensstörungen entwickeln, wenn ihre persönlichen Fähigkeiten, Eigenarten (Temperament) und Bedürfnisse nicht mit den Verhaltensweisen und Vorstellungen ihrer Umwelt zusammenpassen. Dieses Modell bezieht sich auf die Theorie der Passung, die bereits von Kurt Lewin (1935) dargestellt und von David E. Hunt 1975 im Besonderen auf die schulische Situation („Teachers‘ adaption – ‚reading‘ and ‚flexing‘ to students“, vgl. Claude, 1986) übertragen wurde. Kernannahme ist, dass Verhalten, Motivation und psychische Gesundheit von der Passung zwischen den Merkmalen des Individuums und den Merkmalen seiner sozialen Umgebung abhängen. Befinden sich Individuen in einer Umgebung, die nicht ihren Bedürfnissen entspricht, können negative motivationale Konsequenzen die Folge sein.

Vor allem in der klinischen Entwicklungspsychologie und Psychopathologie wird Passung als der dritte Faktor zum Anlage-Umwelt-Konzept beschrieben (vgl. Stapf, 2010),

Brandtstätter (1980) definiert in seinem psychologischen Person-Umwelt-Modell der optimalen Entwicklungsorientierung auf der Grundlage der Theorie der Passung vier jeweils zu berücksichtigende Entwicklungswelten, die in jede der für eine Person relevanten Entwicklungsgemeinschaften, wie z. B. die Entwicklungsgemeinschaft Familie, Schulkasse oder Kirchengemeinde, hineinwirken (vgl. Kroll, 2011).

Auf der **Personenebene** sind das die beiden Entwicklungswelten:

- **Individuelle Entwicklungspotenziale und Entwicklungsmöglichkeiten;**

- **Persönliche Entwicklungsorientierungen** wie beispielsweise das eigene Normsystem, die individuellen Entwicklungsziele, -interessen (z. B. Erreichen des Schulabschlusses), die im Laufe der Lebensbiografie für den Einzelnen zu „individualbiografischen Leitvorstellungen“ (Lebensthemen) werden können.

Auf der **Umweltebene** sind es die beiden Entwicklungswelten:

- **Entwicklungsforderungen**; es sind die von der Umwelt an die Person formulierten Entwicklungserwartungen und Entwicklungsaufgaben: jene Forderungen, mit denen der Mensch in seiner sozialen und materiellen Entwicklungsumwelt konfrontiert wird und die es zu erfüllen gilt, um ein anerkanntes und verantwortliches Mitglied seiner kulturellen Gemeinschaft zu werden. Hierbei sind sowohl der Professionelle als auch die Eltern immer wieder gefordert, das aktuelle eigene und gesellschaftliche Bild vom Menschen, vom Kind/Jugendlichen/alten Menschen zu reflektieren.
 - **Einschub** Im Bereich der Erziehungshilfen sei an dieser Stelle z.B. hingewiesen auf die DFG-Studie zur „Erforschung der Kirchlichen Heimerziehung in der frühen Bundesrepublik Deutschland (1949-1972)“ an der Ruhr-Universität Bochum. Die beiden Herren-Forscher Wilhelm Damberg und Treugott Jähnichen heben z.B. hervor, dass neben dem rechtlichen Rahmen und dem Selbstverständnis der Erziehungsheime und entsprechender interner Regelungen auch die sozialpädagogischen Diskurse jener Zeit zu beachten sind, deren Grenzen, aber auch deren Reformpotentiale nicht zu unterschätzen und die keinesfalls erst in die Zeit Ende der 1960 Jahre zu datieren sind. So ist speziell die in den fünfziger Jahren diskutierte Frage nach den „Grenzen der Erziehbarkeit“ kritisch zu rekonstruieren beispielsweise in diesem Zusammenhang die damaligen Definitionen von Schwer- und Un-Erziehbarkeit
- **Entwicklungsangebote**: Dabei handelt es sich um die je spezifischen in der Entwicklungsumwelt des Menschen zur Verfügung stehenden und erreichbaren Lernangebote, Hilfspotenziale, Ressourcen zur Lösung der Entwicklungsanforderungen wie beispielsweise Art und Anzahl der Freizeit-, Bewegungs- und Kulturangebote für Kinder und Jugendliche in der Wohnumgebung. Dabei sind zur Lösung der Entwicklungsaufgaben sowohl
 - sachliche wie Lernmaterial (Anregungspotenzial der sachlichen Umwelt) und
 - personale, stabile, kompetente, unterstützende Beziehungspartner notwendig.

Die Bedeutsamkeit von Passungen sind zentrale Aussagen beispielsweise bei den

- **Erziehungsstilanalysen**, wenn es darum geht zu bestimmen, welche Basisfaktoren als selbstwertfördernd definiert werden. So ist z.B. ein wichtiger Basisfaktor die *Responsivität*, die Passung zwischen kindlichen Bedürfnissen und den Reaktionen der erwachsenen Bezugspersonen (wie beispielsweise den elterlichen Reaktionen);

Ein anderes Beispiel:

- Analysen zu **Berufswahlorientierungen** machen deutlich, dass eine Diskrepanz zwischen persönlicher Entwicklungsorientierung und individuellen Entwicklungspotentialen vermehrt bei jenen Jugendlichen festzustellen ist, die elterliche Diskontinuität/ Ambivalenz oder elterliche Abwehr erfahren haben. Solche Nichtpassungen äußern sich z.B. in Berufswünsche wie Pilot oder Arzt werden zu wollen, obwohl die individuellen Entwicklungspotenziale eine solche Berufs-Möglichkeit eher unwahrscheinlich machen. Hingegen zeigen beispielsweise Hauptschüler mit stabilen und kontinuierlichen erwachsenen (z.B. elterlichen) Beziehungserfahrungen eher eine Übereinstimmung zwischen ihren Individuellen Entwicklungspotenzialen und ihren persönlichen Berufsorientierungen.

Eine professionelle Entwicklungsbegleitung wie beispielsweise durch Gestaltung von Erziehungshilfen muss zum Ziel haben, die erfahrenen Diskontinuitäten/ Nichtpassungen des Kindes/ Jugendlichen entsprechend der Entwicklungssituation und Entwicklungsherausforderung aufzubrechen sei es durch **Verringerung von Nichtpassungen** beispielsweise mit solchen Hilfen, die die Entwicklung des Kindes in der Familie unterstützen wie die SPFH und/oder durch **Setzen von Passungs-Erfahrungen** beispielsweise durch solche Hilfen, die die Entwicklung des Kindes/ Jugendlichen in der Familie ersetzen wie Heim und sonstige betreute Wohnform.

Um allerdings eine Aussage über den Grad der Passungen/ Übereinstimmungen im Entwicklungsprozess eines Kindes/Jugendlichen treffen zu können ist sowohl eine Ist-analyse (Diagnose) als auch eine Zielanalyse (Handlungsplan) notwendig auf der Grundlage eines umfangreiche Wissen und Können wie beispielsweise ein Wissen über entwicklungsspezifische Besonderheiten.

4. Erziehungshilfen zur Verringerung von Passungsproblemen im System Familie - Vorzug von ambulanten Erziehungshilfen - ein Ausdruck mangelnder Kindorientierung bei der Hilfewahl?

Die Zuwachstrends in den **Erziehungshilfen** (Hilfen zur Erziehung/ HzE) vollziehen sich - auch 2009 - vor allem in den **ambulanten** Hilfen - nach Herausrechnung der Erziehungsberatung (§ 28 SGB VIII) mit einer Dominanz von 68 % (vgl. Abb. 4).

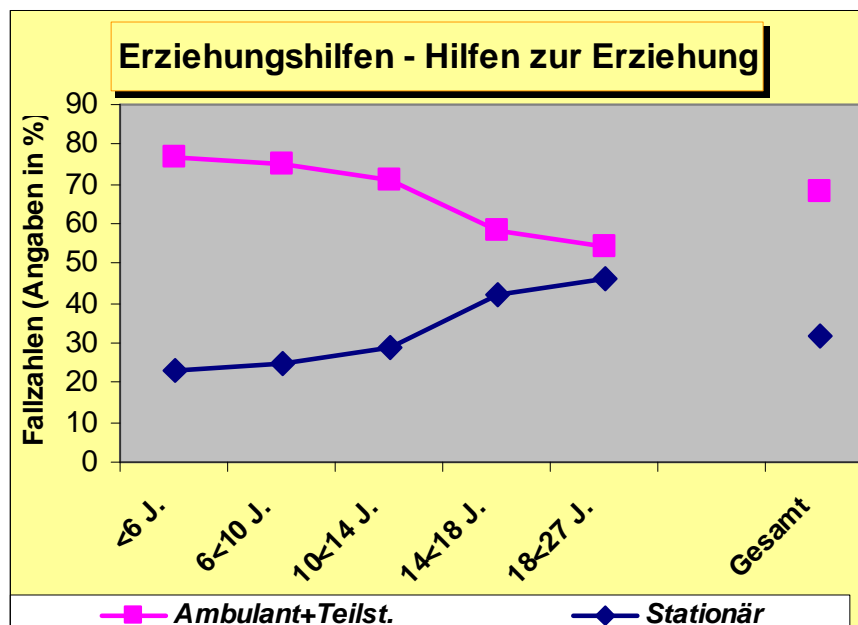


Abbildung 4 Prozentualer Anteil der Fälle in ambulanten und stationären Erziehungshilfen (Hilfen zur Erziehung §§ 27 ff) SGB VIII, Erziehungsberatung herausgerechnet) im Jahr 2009 in Abhängigkeit des Alters (Quelle: Stat. Bundesamt/StaBa)

Es sind jene Erziehungshilfen, die die Entwicklung des jungen Menschen in der Familie unterstützen und ergänzen. Im jüngeren Alter sind die ambulanten Hilfen höher: 70 bis 80 % bei den Kindern bis 14 Jahren und 58 % bei Jugendlichen (14 bis 18 J) und 54 % bei jungen Volljährigen (18 bis 21 J).

Bei den **Eingliederungshilfen** gehen sogar 72 % zurück auf ein ambulantes oder teilstationäres Angebot. Im Vergleich zu den Erziehungshilfen sind in den Eingliederungshilfen die ambulanten

Hilfen im jüngeren Alter noch höher: - etwa 90 % der unter 10-Jährigen haben eine ambulante Eingliederungshilfe (vgl. Abb. 5).

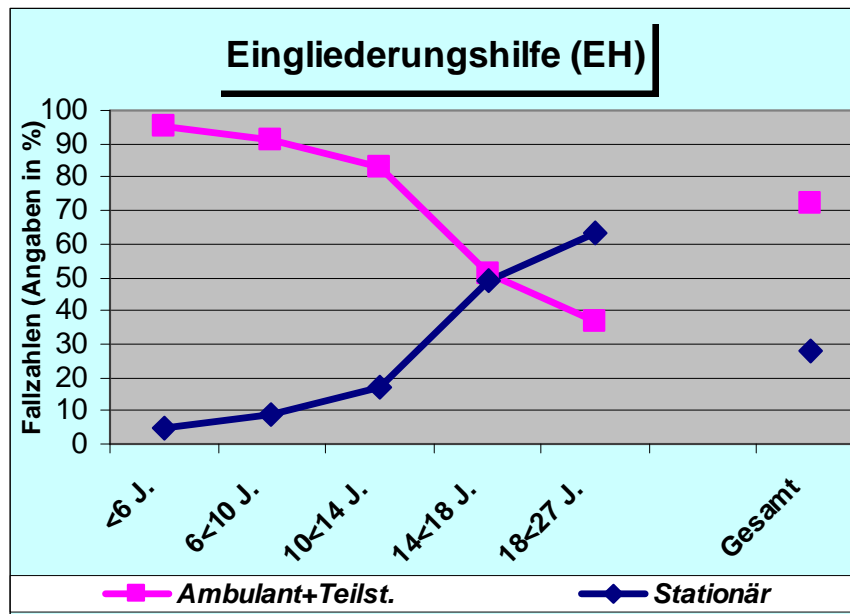


Abbildung 5 Prozentualer Anteil der Fälle in ambulanten und stationären Eingliederungshilfen (§ 35 a SGB VIII) im Jahr 2009 in Abhängigkeit des Alters (Quelle: Stat. Bundesamt/StaBa)

Ob allerdings die vorrangige Entscheidung von ambulanten Hilfen primär auf Erkenntnisse einer integrativen Entwicklungsperspektive zurückzuführen ist, scheint eher unwahrscheinlich. Denn die Praxiserfahrungen (Praxisberichte der Studierenden und Hilfeverlaufsbiographien - nicht nur von straffällig gewordenen Jugendlichen) machen deutlich, dass im Vordergrund von Hilfestellung eher die Finanzlage der Kommune und das System Familie stehen weniger die individuelle Entwicklungsorientierung des Kindes/ Jugendlichen. Beispielsweise wird bei Fallberichten der Studierende immer wieder das unzureichende Biographiewissen bemängelt – eine zentrale Grundlage, um einem professionellem Handlungsgrundsatz für die Erziehungshilfen gerecht werden zu können, nämlich einem Handeln auf der Grundlage eines entwicklungsorientiertem Erziehungsverständnis.

Schaut man zudem in die Statistik der Gewährungspraxis bei den einzelnen Erziehungshilfen so wird deutlich, dass bei der Inanspruchnahme von jenen Hilfen, die die Entwicklung des jungen Menschen in der Familie unterstützen wie die SPFH vorrangig familiäre Konflikte oder eine eingeschränkte Erziehungskompetenz vorausgehen (vgl. bereits Blandow 2001), d.h. es handelt sich hierbei um Problemlagen, die von den Hilfe-Entscheidungsträgern eher als Problemlagen auf der **Eltern-Ebene** definiert werden mit der Annahme, dass mit der Hilfe SPFH eine optimale Entwicklung des Kindes/ Jugendlichen in der Familie ermöglicht werden könne zumeist ohne begründete Entwicklungsorientierungen aus der Kindperspektive.

Unterstützt wird diese Annahme, wenn man in die Altersstruktur der Kinder/ Jugendlichen schaut, die mit Hilfe der SPFH eine Unterstützung ihrer Entwicklung in der Familie erfahren sollen. Es fällt auf, dass es sich hierbei um eine Hilfe handelt, die als einzige Hilfe über die gesamte Altersstruktur der Kinder/ Jugendlichen zum Tragen kommt.

| | Altersgruppen der Adressaten in Jahre | | | | | |
|--|---------------------------------------|-----|------|-------|-------|-------|
| Hilfeleistung/ Hilfeart | 0-3 | 3-6 | 6-12 | 12-15 | 15-18 | 18-27 |
| Soziale Gruppenarbeit (§ 29 SGB VIII) | | | | | | |
| Erziehungsbeistand/ Betreuungshelfer (§ 30 SGB VIII) | | | | | | |
| Sozialpädagogische Familienhilfe (§ 31 SGB VIII) | | | | | | |
| Erziehung in einer Tagesgruppe (§ 32 SGB VIII) | | | | | | |
| Vollzeitpflege (§ 33 SGB VIII) | | | | | | |
| Heimerziehung/ sonstige betreute Wohnformen (§ 34 SGB VIII) | | | | | | |
| Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung (§ 35 SGB VIII) | | | | | | |
| Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder, Jugendliche (§ 35a SGB VIII) | | | | | | |

Altersverteilung bei Inanspruchnahme der HzE: gelber Hintergrund in Anlehnung an BBR (Hrsg.) 2005, S. 8

Bei Berücksichtigung der Personenebene Kind/Jugendlicher wie beispielsweise den entwicklungsspezifischen Potentialen und Orientierungen des Kindes/ Jugendlichen würde die Entscheidung für eine SPFH im Jugendalter eher als eine nicht stimmige/ passende/ angemessene Hilfeentscheidung bewertet werden müssen (s.o. 3. These), das würde bedeuten, dass mit dieser Hilfeentscheidung eher ein Passungsproblem indiziert werden würde, genau das Gegenteil von dem, was Ziel der Erziehungshilfen sein sollte. *Begründung:* Für den Jugendlichen stellt sich eine besondere Entwicklungsherausforderung dar, die darin zu sehen ist, sich zunehmend von der elterlichen Bezugsperson in der Außenstruktur zu lösen (emotionale Nähe durch äußere Distanz), um gleichzeitig eine stärkere Orientierung an der Peergruppe vorzunehmen, weswegen aus der Entwicklungsperspektive (Perspektive Kind/ Jugendlicher) der unmittelbare elterliche Erziehungseinfluss eher am Schwinden ist, d.h. die Elternebene und damit auch das System Familie in der Außenstruktur schwindet, demzufolge dieses System auch nicht die primäre Hilfeorientierung sein sollte.

Hilfen, die sich am jungen Menschen orientieren wie beispielsweise Erziehungsbeistand würden diese Entwicklungsherausforderung angemessener berücksichtigen und damit stärker zur Passung beitragen können.

Ein anderes Themenfeld sind die angemessenen Passungsbestrebungen durch Erziehungshilfen bei Eltern, die psychisch erkrankt sind.

Die Ursachen für psychische Erkrankungen von Kindern und Jugendlichen sind sehr oft in der frühen Kindheit zu suchen zumeist aufgrund mangelnder Beziehungs- und Bindungsangebote sei es beispielsweise weil Gewalt und Missbrauch in der Familie das Vertrauen des Kindes in sich und die Welt zerstört haben. Auch Psychisch kranke Eltern (beispielsweise aufgrund einer Sichterkrankung) sind oft nicht in der Lage, ausreichende Beziehungs- und Bindungsangebote an ihre Säuglinge und Kleinkinder zu machen. Aufgrund der daraus resultierenden mangelnden Bindungserfahrung entwickeln jene Kinder nicht selten Symptome, die zu Entwicklungs-Auffälligkeiten; Entwicklungs-Störungen bis hin zur psychischen Erkrankung führen können.

Welche Erziehungshilfen könnten am ehesten eine Passung ermöglichen oder ein bereits existierendes Passungsproblem beseitigen, wie beispielsweise eine Passung zwischen der Entwicklungs herausforderung Kind (Individualperspektive) und der Erziehungs- Einsicht- und Handlungskompetenz von Eltern?

Maria Kurz-Adam, Leiterin des Stadtjugendamtes in München und ehemals Professorin an der dortigen Fachhochschule entwickelte auf der Fachtagung „psychisch gestört und was nun“ (DIfU, 2010 und 2011) eine ganz andere Perspektive auf all die Zahlen. Sie fragte, ob nicht menschliches Leid zum Aufwachsen dazugehöre und möglicherweise zu häufig zum Gegenstand der Kinder- und Jugendhilfe gemacht würde. Muss die Kinder- und Jugendhilfe Eltern, die hysterisch auf Leistungsprobleme ihrer Kinder reagieren, unterstützen oder sollte sie nicht eher Verbündete der Kinder und Jugendliche sein? Denn diese, auch darauf wies Kurz-Adam hin, brauchen in erster Linie Zeit, Zeit für sich und Zeit in und für Beziehungen und Bindungen. Dass es daran oft fehlt ist der Grund für viele psychische Störungen und Auffälligkeiten der Kinder in den Erziehungshilfen – so Ihre Schlussfolgerungen.

5. Erziehungshilfen – damit Entwicklung gelingt – erfordert...

Ein Problem in den Erziehungshilfen könnte im Anspruch der Qualitätssicherung der Kinder- und Jugendhilfe gesehen werden, die zu allererst in der „Ergebnisqualität“ begründet liegt. Doch was soll das Ergebnis/ das Ziel sein? Im SGB VIII werden z.B. im § 36 nur unbestimmte Rechtsbegriffe verwendet wie:

- Erzieherischer Bedarf
- Notwendige Leistungen
- Geeignete und notwendige Hilfen

Es scheint zwingend notwendig, sich immer wieder über das Ziel der Erziehungshilfen allgemein und im Besonderen zu verständigen, denn das **zentrale Kriterium** für eine angemessene (optimale) Hilfeentscheidung und Hilfestaltung ist das **Ziel**, das wie folgt umschrieben werden kann:

- Erziehungshilfe soll ein „Lohnender Ort“ sein, damit eine optimale Entwicklung für den einzelnen und/oder die Gruppe Wirklichkeit werden kann;
- Erziehungshilfe kann dann zu einem „lohnenden Ort“ werden, wenn die Vielfalt der Perspektiven berücksichtigt wird auf dem Weg, Passungen zu finden, zu fördern und zu fordern;
- Verstehen und Lösen von Entwicklungssituationen und Entwicklungs herausforderungen verlangen das **Erkennen und Verstehen** von Entwicklungskontexten und - wirkzusammenhängen auf der Grundlage von Wissen - Können – Habitus.

Quellen

BBR (Hrsg.) (2005): Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR): Effiziente Instrumente und Strategien für Kinder- und Jugendhilfe in den neuen Bundesländern vor dem Hintergrund der Demografie und Abwanderung. Endbericht. Bonn isw Institut für Strukturpolitik und Wirtschaftsförderung gemeinnützige Gesellschaft mbH --> als pdf-Datei in BBR Studie(05)KJH in NBL anhand Demografie Endbericht.pdf

Brandtstätter (1980) Brandtstädter, Jochen (1980): Gedanken zu einem psychologischen Modell optimaler Entwicklung. Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, Heft 28, S. 209-222.

Bronfenbrenner, Urie (1990): Ökologische Sozialisationsforschung. In: L. Kruse, C.-F. Graumann

- & E.-D. Lantermann (Hrsg.), Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. Weinheim, S. 76-79.
- Claude, Armand u.a. (Hrsg.) (1986): Sensibilisierung für Lehrverhalten. Reaktionen auf D.E. Hunts "Teacher's Adaption...". Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV), Reihe: Berichte, Materialien, Planungshilfen, Frankfurt/ a.M.
- DIfU (2010 und 2011): Psychisch gestört oder "nur" verhaltensauffällig? Kooperation von Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie in einem schwierigen Dunkelfeld. Eine Veranstaltung der Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe im Deutschen Institut für Urbanistik, Berlin, in Kooperation mit der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie des Universitätsklinikums Ulm, Berlin, 11.-12.11.2010 und Wiederholung am 13.-14.1.2011. Deutsches Institut für Urbanistik gGmbH, Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe.
- Kroll, Sylvia (2011): Über-Gänge gestalten - Eine Perspektive der Entwicklungsbegleitung. In: Jungk, Sabine/ Treber, Monika/ Willenbring, Monika (Hrsg.): Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Kindheit. Materialien zur Frühpädagogik, Band 4: FEL Verlag: Freiburg/ Br., S. 169-187. Auch unter <http://opus.bsz-bw.de/kidoks/volltexte/2012/14/> abrufbar.
- Rauschenbach, 2010). Rauschenbach, Thomas (2010): Wo steht die Kinder- und Jugendhilfe? Zwischen Bedeutungszuwachs und Marginalisierung. neue praxis, 40. Jg., Heft 1, S. 25-38
- Stapf, 2010), Stapf, Aiga (2010): Hochbegabte Kinder: Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung. Beck Verlag: München.
- Thomas, Alexander/ Chess, Stella (1980): Temperament und Entwicklung - Über die Entstehung des Individuellen. Enke: Stuttgart.

Genogrammarbeit

Sylvia Kroll

| | |
|--|------------|
| 1. Genogramm und Genogrammarbeit – Gegenstandsbestimmung | 123 |
| 1.1. Begriffsdiskussion | 123 |
| 1.2. Entstehung und Entwicklung der Genogrammarbeit..... | 124 |
| 1.3. Genogrammarbeit übertragen auf die Praxis der sozialen Arbeit | 127 |
| 2. Genogrammarbeit in der Sozialen Arbeit mit Familien und dem Einzelnen..... | 127 |
| 3. Genogrammarbeit – praktisches Vorgehen | 128 |
| 3.1. Inhalte im Genogramm..... | 128 |
| 3.2. Symbole im Genogramm..... | 129 |
| 3.2.1. Symbole für Familienmitglieder..... | 129 |
| 3.2.2. Symbole für Familienereignisse..... | 130 |
| 3.2.3. Symbole für Familienbeziehungen..... | 130 |
| 3.3. Einschub: das Knopfgenogramm oder auch Knopfsoziogramm | 134 |
| 4. Auswertung des Genogramm | 135 |
| 4.1. Auswertung des Genogramm mit dem Klienten | 135 |
| 4.2. Auswertung des Genogramm ohne dem Klienten | 136 |
| 5. Zusammenfassung | 136 |
| 6. Literatur zu Genogrammarbeit..... | 136 |
| 6.1. Links zu Genogramm-Seiten im Internet: | 136 |
| 6.2. Literatur aus Printmedien | 137 |

1. Genogramm und Genogrammarbeit – Gegenstandsbestimmung

1.1. Begriffsdiskussion

Mit Hilfe des Genogramm

„... wird durch graphische Darstellung eine Datensammlung der Familien bis hinein in die Großelterngeneration fixiert, wobei neben den Sozialdaten auch wesentliche Beziehungsaspekte berücksichtigt werden“ (Massing u.a. 1994, S. 48).

Im Wort Genogramm sind die griechischen Wortstämme

- **Gen:** Gen = in den Chromosomen lokalisierter Erbfaktor oder = Erbgut/Erbsmasse; Genealogie = Lehre von Ursprung, Folge und Verwandtschaft der Geschlechter; oder = Abstammungsforschung oder = Ahnenforschung und

- **Gramm:** Gezeichnetes

enthalten und es könnte als 'Graphisches Verwandtschaftsbild' umschrieben werden.

Ursprünglich wurde das Genogramm als diagnostisches Instrument bei der Bestimmung der Entstehung von Schizophrenie von M. Bowen (1960) entwickelt. Es bestand die Annahme, dass Schizophrenie genetisch (griech.) oder hereditär (lat.) bzw. familiär bedingt sei.

In der sozialen Praxis allgemein ist das Genogramm die graphische Darstellung von Familiengenerationen, deren Mitglieder und Beziehungskonstellationen mit Hilfe von standardisierten Symbolen dargestellt werden. In der Literatur werden in diesem Zusammenhang

auch Begriffe verwendet wie „Familienstammbäume“ (Heinl, 1987); „Mehrgenerationenanalysen“ (Massing u.a. 1994) oder auch „Familietafeln“ (Dührssen, 1981). Um nicht in die in der sozialen Arbeit geführte Streit-Diskussion über den Begriff `Methode` hineingezogen zu werden, wird bewußt der Begriff „Genogrammarbeit“ verwendet.

1.2. Entstehung und Entwicklung der Genogrammarbeit

Die Genogrammarbeit ist entstanden aus der Familientherapie, die in den 50er Jahren als therapeutische Methode entwickelt wurde. In der **Familientherapie** wird von der Annahme ausgegangen, dass psychische Störungen nicht als Eigenschaften einzelner Personen zuzuschreiben sind, sondern psychische Störungen Folgen gegebener sozialer Systemstrukturen sind. Um der neuen Art des Denkens und Handelns begrifflich zu entsprechen und zu verdeutlichen, dass das systemische Denken nicht nur auf das System Familie zu beschränken ist, wurde der Oberbegriff „systemische Therapie“ eingeführt.

Einschub – Familientherapie

*In Deutschland sind unterschiedliche Richtungen der Familientherapie entstanden beispielsweise die psychoanalytische Familientherapie, die vor allem mit dem Namen von Horst-Eberhard **Richter** (vgl. z.B. Richter, 1962 und 1979) und dem von ihm gegründeten Familientherapeutischen Institut in Gießen verbunden ist. Oder die in den 70er Jahren gegründete psychoanalytisch-kommunikationstheoretisch orientierte Familientherapie, die vor allem mit dem Namen des Heidelberger Psychoanalytikers und Familientherapeuten Helm **Stierlin** (vgl. z.B. Stierlin, 2007) verbunden ist. Stierlin versucht die Familie als ein Ganzes zu sehen, in das jedes Kind mit seinen psychischen Problemen eingebunden ist. Als Vater der heutigen Familientherapie gilt der englische Kommunikationsforscher Gregory **Bateson**. In seinem Forschungsprojekt über die »schizophrene Kommunikation« waren viele Wissenschaftler, Psychotherapeuten, Psychologen und Psychiater beteiligt (vgl. Bateson/ Jackson/ Haley u.a., 2002 bzw. 1969), die später eigene familientherapeutische Schulen gegründet haben (Watzlawick, Jackson, Weakland, Haley; im weiteren Sinne auch Satir, Minuchin und Boszomeny-Nagy). In der Theorie von Bateson ist vor allem der Begriff des Kontexts zentral. Kontext ist als Muster in der Zeit zu verstehen. So sind Kommunikation, Handlungen, Zustände ohne Kontext bedeutungslos bzw. irreführend, da sie sich nicht selbst erklären können, sondern nur in Relation zueinander. Deshalb bedarf es in menschlicher Kommunikation des Kontexts⁵⁹.*

Zum anderen konnte nachgewiesen werden, dass methodische Ansätze und Elemente der Familientherapie auch auf andere Handlungswissenschaften transformierbar sind, denn so stellt Koschorke (1985) fest:

„Die Sichtweise der Familie als eines Beziehungssystems und einige in der Familientherapie erprobte Vorgehensweisen lassen sich auch auf Arbeitsbereiche und Berufe übertragen - z.B. die Sozialarbeit -, deren Inhaber nicht in engeren Sinne Therapie machen und nicht über die erforderliche differenzierte Ausbildung verfügen“ (Koschorke 1985, S. 22)

Aus der Familientherapie heraus entwickelte sich der Ansatz der **Mehrgenerationen-Familientherapie** (vgl. Massing/ Reich/ Sperling, 2006, bzw. 1994) und aus diesem Ansatz ist

⁵⁹ wie aber auch in der Kommunikation der genetischen Programmierung des Einzellers mit dem tatsächlichen Werden des Einzellers, denn Bateson war auch Biologe.

schließlich die Genogrammarbeit entstanden. In der Mehrgenerationen-Familientherapie wird davon ausgegangen, dass

„... Störungen und Konflikte der jeweiligen Kindergeneration (sich) regelmäßig aus unbewussten Konflikten zwischen Eltern und Großeltern beziehungsweise den Partnern und ihren Eltern (ergeben)...“ (Massing u.a. 1994, S. 21)

Während die Familientherapie die Aufgabe hat, die Familie darin zu unterstützen, die Wünsche und Interessen der einzelnen Familienmitglieder besser zu erkennen, Konflikte anzusprechen und bessere Konfliktlösungen als bisher zu suchen (Toman, 1979) und das Ziel in einer Veränderung der zentralen Regeln und Interaktionen zwischen den Familienmitgliedern besteht, damit Entwicklungsprozesse für jeden einzelnen und für die Familie wieder möglich werden (Linke, 19985), sieht die Mehrgenerationen-Familientherapie im Gegensatz zur klassischen Familientherapie, Symptome als Resultat unverarbeiteter Konflikte in den vorangegangenen Generationen, die die heutige Kernfamilie belasten (vgl. Roedel 1990/ Massing u.a. 1994) im Sinne:

„... Störungen und Konflikte der jeweiligen Kindergeneration (ergeben sich) regelmäßig aus unbewußten Konflikten zwischen Eltern und Großeltern beziehungsweise den Partnern und ihren Eltern...“ (Massing u.a. 1994, S. 21).

Denn so die Annahme, würde jeder Mensch bewußt oder unbewußt seine Herkunftsfamilie (vgl. Abb. 1 - Mehrgenerationen), ihre Vorstellungen, Gewohnheiten und emotionalen Erfahrungen, welche durch mannigfaltige innerfamiliärer Übertragungsprozesse (Begriff aus der Psychoanalyse) an die jeweilige Elterngenerationen weitergegeben werden, mit sich herumtragen. Dadurch würde eine Wiederholung der Beziehungs- und Konfliktkonstellationen von einer Generation zur nächsten in jeweils potenziert (verschärft) Form, bis zur Symptombildung hin entstehen (Roedel 1990). Hier werden die unverarbeiteten Konflikte in den vorangegangenen Generationen, die die heutige Kernfamilie belasten als „intrafamiliäre Übertragungsprozesse“ bezeichnet d.h.

“...daß sich Störungen und Konflikte der jeweiligen Kindergeneration regelmäßig aus unbewußten Konflikten zwischen Eltern und Großeltern beziehungsweise den Partnern und ihren Eltern ergeben“ (Massing u.a., 1994, S. 21)

Anders ausgedrückt, es wird angenommen, daß sämtliche emotionalen Erfahrungen, also auch jene, die Menschen in gestörten Beziehungen und unbewältigten Konflikten machen, unbewußt mittels mannigfacher intrafamiliärer Übertragungsprozesse an die jeweilige Kindergeneration weitergegeben werden, so daß sich die Beziehungs- und Konfliktkonstellationen von Generation zu Generation wiederholen, jedoch jeweils in eskalierter Form - bis hin zu dem Punkt, wo sie nicht länger verleugnet werden können, wo sie sich gewissermaßen über das Symptom eine Bahn brechen und so einer Be- und Verarbeitung zugeführt werden (Insofern haben Symptome immer auch einen potentiell emanzipatorischen Charakter).

In diesem Sinne werden in der Mehrgenerationen-Familientherapie Symptome nicht nur funktional, d.h. als spontaner Lösungsversuch, innerhalb des Systems Kernfamilie gesehen, sondern als Lösungsbemühungen für das gesamte System Herkunftsfamilien. Folglich liegt hier auch der Fokus nicht mehr ausschließlich auf dem kleinen System Kernfamilie, sondern auf dem nächstgrößeren System der Herkunftsfamilien, eben mehrerer Generationen, in welchem die Kernfamilie als Subsystem enthalten ist.

Um dieses Denken zu veranschaulichen, wurde eine bestimmte Visualisierungsmethode gewählt, das Genogramm.

Als ein Beispiel für die Wiederholung von Beziehungsmustern könnte die Co-Abhängigkeit des Partners bei Alkoholkrankheit des Partners herangezogen werden: Im Genogramm zeigen sich dann gehäuft alkoholranke Familien über Generationen hinweg mit denselben Paarbeziehungen (z.B. ebenfalls alkoholranker Partner). Dies sei damit zu erklären, dass der Mensch immer wieder

bestrebt sei, vertraute Strukturen und Konstellationen aufzusuchen oder herzustellen (Kaiser 1989). Als ein anderes Beispiel könnte das Gewaltmuster in Familien herangezogen werden. Beispielsweise erlebt ein Kind tagtäglich handgreifliche Auseinandersetzungen seiner Eltern als allein gültige Konfliktlösung, so wird es wahrscheinlich in seiner eigenen Partnerschaft auf dieses erlernte Lösungsmuster zurückgreifen, da ihm die Benutzung anderer Konfliktlösungsstrategien unbekannt ist. Mit Hilfe des Genogramms würde es nun möglich sein, solche intrafamiliären Wiederholungszwänge aufzuzeigen und dem Klienten bewusst zu machen. In der Beratung dient die Bewusstmachung als erster Schritt, um diesen Wiederholungszwang zu durchkreuzen.

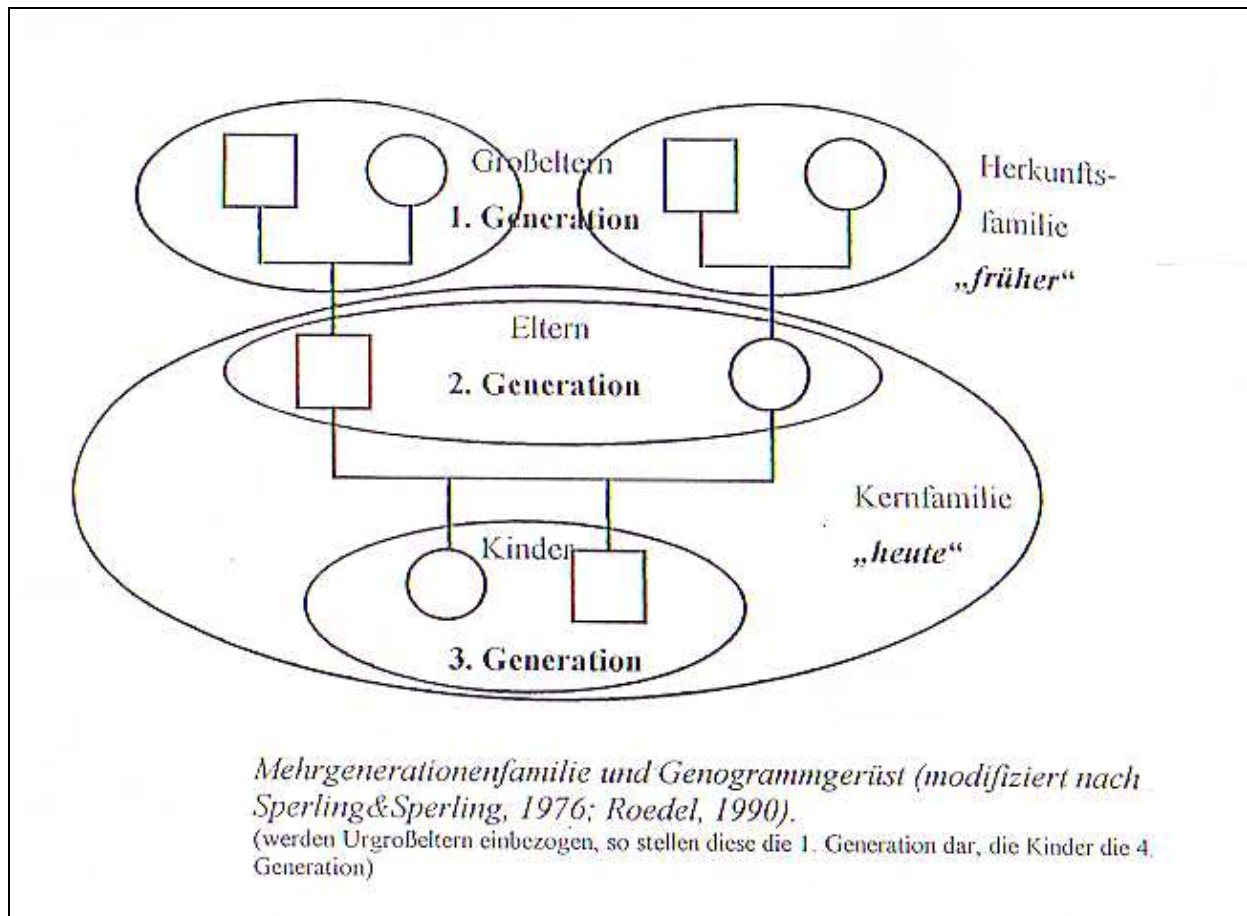


Abbildung 6 Mehrgenerationen und Genogrammsysteme

Gleiches würde aber auch für positive soziale Erfahrungen zutreffen. Insgesamt wird angenommen, dass ein intrafamiliärer Wiederholungszwang (innerhalb der jeweiligen Familie) vorliege (Massing u.a. 1994, S. 21).

Die Aufgabe der „Mehrgenerationen-Familientherapie“ (vgl. Sperling, 1982, Stierlin, 1979) ist somit, diesen intrafamiliären Wiederholungszwang aufzuheben und zwar indem die Betroffenen dazu gebracht werden, den Konflikt dort wahrzunehmen, wo er tatsächlich liegt, und nicht dort, wohin er aufgrund von Projektionen verschoben ist.

„Die dysfunktionalen Redundanzen der Familieninteraktionen sollen so an ihrem historischen Entstehungsort bearbeitet und aufgehoben werden“ (Sperling, 1982, S. 65),

- und zwar, wenn möglich mit den tatsächlich noch lebenden Familienmitgliedern. Dabei geht es nicht darum, den Schwarzen Peter wieder an die früheren Generationen zurückzugeben, also Schuld neu zuzuweisen, sondern darum, auf eine Versöhnung hinzuarbeiten (vgl. auch Stierlin, 1979).

So ist z.B. Ziel der **Familienkonstruktion** (eine von Virginia Satir entwickelte Methode), die mit der Genogrammarbeit verglichen werden kann, dass sich eine Person wieder in den geschichtlichen, kulturellen und verwandtschaftlichen Kontext ihrer Ursprungsfamilie hineinbegibt (Bewußtmachung seiner Genese), um die dort gewachsenen Strukturen und Deutungen, Gesetzmäßigkeiten und Begrenzungen zu erkennen, um damit diese in wachstumsfördernde Grundprinzipien für die Gegenwartsaufgaben erweitern und verändern zu können. Ziel ist es, „eine Entknotung, Entbindung des Familienerbes zu erreichen.“ (Kaufmann 1990, S. 10).

Einschub – Im Folgenden wird nicht weiter auf Ziele und Methoden der Mehrgenerationen-Familientherapie eingegangen, sondern die Anwendungsmöglichkeiten der Genogrammpaxis in der Sozialen Arbeit und ihr methodisches Vorgehen exemplarisch beschrieben.

1.3. Genogrammarbeit übertragen auf die Praxis der sozialen Arbeit

Später konnte nachgewiesen werden, dass methodische Ansätze und Elemente der Familientherapie (z.B. das Genogramm) auch auf andere Handlungswissenschaften wie beispielsweise der Sozialen Arbeit übertragbar sind, denn so stellt Koschorke (1985) fest:

„Die Sichtweise der Familie als eines Beziehungssystems und einige in der Familientherapie erprobte Vorgehensweisen lassen sich auch auf Arbeitsbereiche und Berufe übertragen - z.B. die Sozialarbeit -, deren Inhaber nicht in engeren Sinne Therapie machen und nicht über die erforderliche differenzierte Ausbildung verfügen“ (Koschorke 1985, S. 22)

Wenn die Annahmen aus der Mehrgenerationen-Familientherapie auf die Praxis der Sozialen Arbeit übertragen werden soll bedeutet dies, es scheint bei der Entscheidung und Gestaltung von Hilfen für Menschen bedeutsam zu sein, auch um dessen Herkunftsfamilie zu wissen.

Um Informationen über die Herkunftsfamilie zu erhalten, werden verschiedene Techniken angewendet, eine davon ist die **Genogramm-Arbeit**.

2. Genogrammarbeit in der sozialen Arbeit mit Familien und dem Einzelnen

Zentrales Ziel der Genogrammarbeit ist es, aus den gewonnenen Informationen, Einsichten und Hypothesen über die Familienstruktur, -dysfunktion und -dynamik (vgl. Analyseschritt Hypothesenformulierung (HY) in der Fallarbeit) zu erhalten um daraus Handlungsstrategien (vgl. Analyseschritt Handlungsplan (HP) in der Fallarbeit) abzuleiten. Darum gehört dieses methodische Element in die Problemanalyse (PA) einer Fall-Feld-Analyse.

Die Anwendung des Genogramms ist auch ohne therapeutischer Absichten ein hilfreiches Arbeitsmittel in der Sozialen Arbeit. In der Sozialen Arbeit ist die Genogrammarbeit zu einem wichtigen Arbeitsmittel geworden vor allem zum Sichtbarmachen, zur Strukturierung der biographischen Geschichte des Einzelnen und zur skizzenhaften Visualisierung wichtiger Familienereignisse und -daten.

Wird das Genogramm mit dem Klienten ⁶⁰ gemeinsam erstellt bietet es dem Professionellen die Möglichkeit, bereits in der ersten Begegnung mit dem Klienten Kontakt zu diesem und seinem Umfeld/ seiner Herkunftsfamilie aufzunehmen. Zugleich ermöglicht es, das Erstgespräch zu strukturieren und verwirrende Informationen über Familienangehörige zu konkretisieren. Namen und Alter können auf diese Weise eingepreßt und Emotionen über Angehörige hervorgehoben

⁶⁰ Aus Gründen der leichten Lesbarkeit wird im weiteren Text allein die maskuline Form verwendet, soweit beide Geschlechter in gleicher Weise angesprochen sind.

werden. Aber es stellt auch eine wichtige Gesprächshilfe für Berater und Klient dar. Z.B. erstmals die Aufforderung gegeben, über die Familie Auskunft zu geben, führt nicht selten bei dem Aufgeforderten zu der Erfahrung, dass es Schwierigkeiten gibt bei der Wiedergabe von Jahreszahlen, von Namen, von Familienereignissen wie Hochzeit, Tod oder es Schwierigkeiten gibt bei der Unterscheidung von mütterlicher oder väterlicher Linie. Das kann zum einen ein bedeutsamer Hinweis für den Professionellen sein (Leben im familiären Kontext ohne Wissen um diesen Kontext), oder aber auch zum anderen die Möglichkeit bieten, dass der Klient selbst seine Familiengeschichte aktualisieren kann.

Zudem ist bekannt, dass auch erwachsene Kinder ihre Eltern vornehmlich aus der Tochter/ Sohn-Perspektive sehen und kaum aus der Eltern-Perspektive, d.h. sie können sich kaum in die Lage der familiären und geschichtlichen Ereignisse ihrer Eltern hineinversetzen. Erst durch die Genogrammarbeit kommt es dann nicht selten zu einem Verständnis von Schicksal und Stellung der Eltern innerhalb ihrer Herkunftsfamilie und der historischen Situation und somit zur Bereitschaft der weiteren Auseinandersetzung.

Bei Anwendung des Genogramm gilt eine Grundregel: Nicht der eigenen Neugier nachgehen, sondern der Orientierung: was brauche ich an Informationen und warum?

Praxisbeispiel:

Z.B. kommt eine Frau mit ihrem 16. jährigen Jungen zum Jugendamt und bittet um Hilfe, da sie keine Idee mehr hat, wie es weitergehen soll. Es gibt nur noch ständig Streit zwischen ihr und dem Jungen. Beim Erstellen des Genogramm wird erkennbar, dass die Mutter nach der Trennung vom Ehemann eine lesbische Beziehung eingegangen ist und ihr Sohn dieser Frau emotional sehr zugewandt ist. Würde die Neugier vorrangig sein, könnten sicherlich solche Fragen gestellt werden, die eine Antwort geben auf Entstehungshintergründe der lesbischen Beziehung. Es wäre dann aber eine Frage, wo anzunehmen ist, dass diese zunächst für den Anlass der Bitte um Hilfe nicht relevant ist.

Wird das Genogramm auch als Beratungsmittel eingesetzt, werden zudem Emotionen über Angehörige dem Klienten verdeutlicht und auf der Grundlage dieser Reaktionen beraterisch weitergearbeitet. So dient das Genogramm in der Beratung dazu, dem Klientel zu vergegenwärtigen, welche Muster, Regeln, Erwartungen und Erfahrungen aus den Herkunftsfamilien z.B. in die Eltern-Kind-Beziehung hineinragen und diese mitbeeinflussen.

Zentrales Ziel der Genogrammarbeit ist es, aus den gewonnenen Informationen, Einsichten und Hypothesen über die Familienstruktur, Familiendysfunktion und Familiendynamik zu erhalten um daraus Handlungsstrategien abzuleiten. Darum gehört dieses methodische Element in die Problem-/Ressourcenanalyse (PRA) einer Fall-Feld-Analyse.

3. Genogrammarbeit – praktisches Vorgehen

3.1. Inhalte im Genogramm

Im Genogramm werden zumeist drei Generationen (vgl. Abb. 1 – Mehrgenerationen) dargestellt und deren besonderen Merkmale, Eigenschaften und Lebensereignisse (vgl. z.B. Abb. 2 – Genogramm Björn), denn

„Das Zeichnen von Genogrammen schließt verschiedene Aufgaben ein. Es geht darum, 1. die Familienstruktur graphisch darzustellen, 2. wichtige Informationen über die Familie festzuhalten und 3. die Beziehungen innerhalb der Familie zu dokumentieren“ (Mc Goldrick & Gerson, 1990, S. 11).

So werden im Genogramm folgende familienrelevante Aspekte dargestellt (vgl. Abb. 2 – Genogramm Björn):

- **Harte Personendaten** wie z.B. Name; Alter/Geburtsdatum; Beruf; Religionszugehörigkeit
- **Lebensereignisse** wie z.B. Geburt; Heirat; Scheidung; Krankheit; Tod

Aber auch:

- Geschichtliche und gesellschaftliche Ereignisse wie z.B. Krieg, Wirtschaftskrise; Wende
- Art der **emotionalen Beziehungen** (Beziehungsqualitäten) wie z.B. positive, gestörte oder ablehnende Beziehung

Evtl. auch:

- Familienthemen wie z.B. Familiensprichwörter; Rituale; Geheimnisse/Tabus (Dinge, über die man nicht sprach)

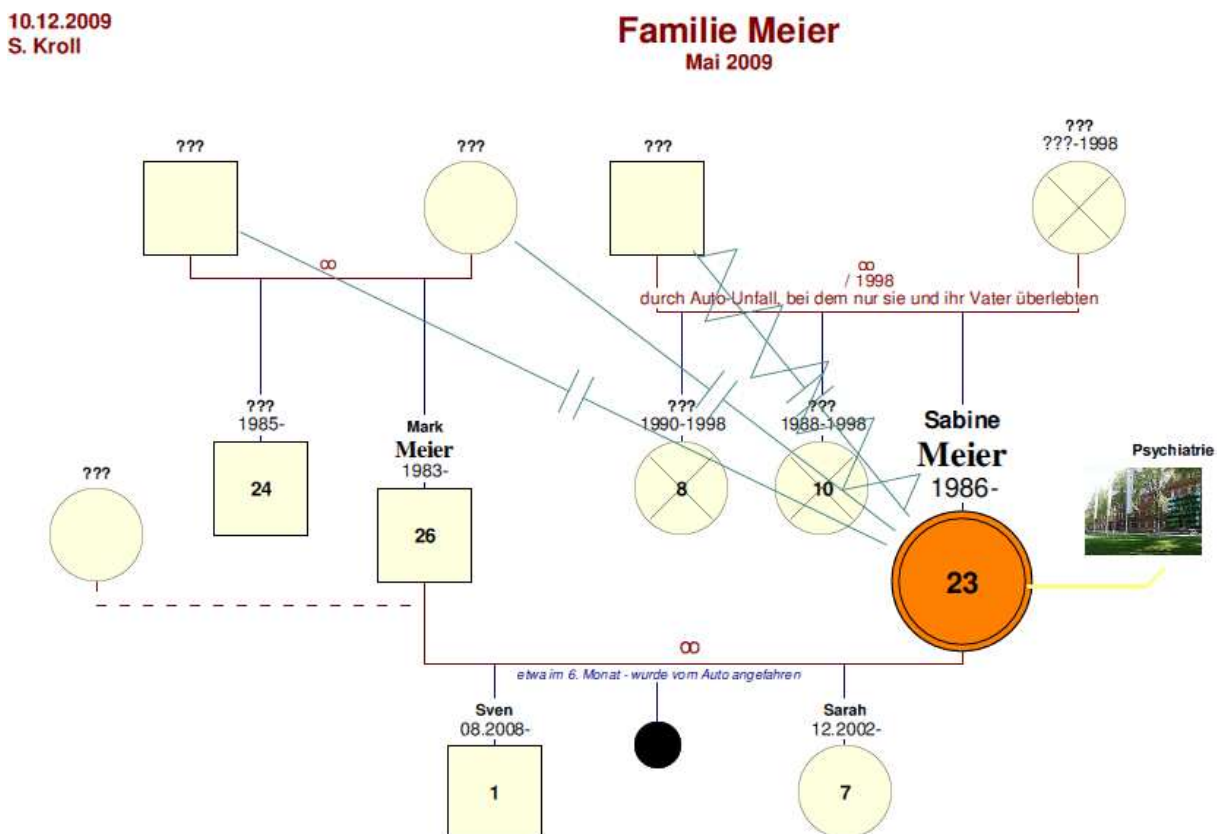


Abbildung 2: Genogramm von Familie Meier von Mai 2009 ⁶¹

3.2. Symbole im Genogramm

Im Genogramm werden drei Symbolebenen unterschieden, obwohl es aber hierbei große Unterschiede in Literatur und Praxis gibt (vgl. Mc Goldrick & Gerson 1990; Heintz 1987):

3.2.1. Symbole für Familienmitglieder

In Abbildung 3 sind die verschiedenen Symbole für ein Genogramm anhand eines Fallbeispiel Melnaie dargestellt (vgl. hierzu aber auch Abb. 2 Genogramm Björn von September 2004):

- Für das **Geschlecht** → männlich ein Viereck und weiblich ein Kreis

⁶¹ Namen sind geändert

- Für ein **geborenes** Familienmitglied → ein geschlossenes Viereck (männlich) oder geschlossener Kreis (weiblich)
- für **verstorbene** Mitglieder wird ein diagonales Kreuz in Viereck/Kreis gezeichnet.
- Das **Alter** kann innerhalb des Symbols oder wenn Symbol ohne Altersangabe, dann kann das Geburtsdatum innerhalb des Symbols (vgl. Abb. 2 - Genogramm Björn) eingezeichnet werden, wenn Alter und Geburtsdatum angegeben werden sollen, dann Alter innerhalb und Geburtsdatum oberhalb des Symbols (vgl. Abb. 3 – Genogramm Melanie Beispiel), bei Tod Todesdatum auch oberhalb des Symbols.
- Die **zentrale Genogrammperson** (zentrale Fallakteur) oft auch als Indexpatient oder Symptomträger umschrieben) wird hervorgehoben sei es durch doppelte Symbolumrandung wie bei Genogramm Melanie die Mutter von Melanie (Abb. 3) der durch farbliche Kennzeichnung des Symbolfeldes wie bei Genogramm Björn (Abb. 2).

3.2.2. Symbole für Familienereignisse

Familienereignisse sind beispielsweise

- Für **Schwangerschaft** → ein Dreieck
- Für **Todgeburt** → eine Kreuzdiagonale in einem Viereck (männlich) oder in einem Kreis (weiblich) ohne Altersangabe darin
- Für **Abtreibung** → ein Kreuzdiagonale ohne Umrandung
- Für **Fehlgeburt** → ein schwarz ausgefüllter Kreis
 - Hinweis: In manchen Diagrammen wird für ein **ungeborenes** ein gestricheltes Viereck bzw. ein gestrichelter Kreis gezeichnet
- Andere Kritische Ereignisse werden am Rande des Genogramms in der jeweils zutreffenden Ebene aufgeschrieben wie beispielsweise Leben auf der Straße oder Alkoholmißbrauch bei Genogramm Mandy (Abb. 5).

3.2.3. Symbole für Familienbeziehungen

Beziehungen werden durch Linien beschrieben – dabei ist die Anordnung verschieden in Abhängigkeit davon ob es sich um die Darstellung einer:

- Partnerschaftsbeziehung (wie Ehe oder Verlobung oder sonstige Partnerschaft handelt) oder um die Darstellung einer
- Beziehung i.S. der emotionalen Ausrichtung, Qualität des Zusammenlebens

In Bezug auf das meist verwendete Genogramm-Programm (Genograph) werden folgende Beziehungssymbole verwendet:

- **Ehepaarbeziehung** durch eine nach unten versetzte durchgezogene Querlinie, dabei Ehefrau zumeist rechts und Ehemann zumeist links; durch H oder Eheringsymbol über die Linie wird das Heiratsdatum angezeigt; Trennung oder Scheidung werden durch Schrägstriche auf dieser Verbindungslinie angezeigt (ein Schrägstrich = Trennung – auch wenn Trennung aufgrund von Tod wie bei Karin Pfeiffer (vgl. Abb. 3 Genogramm Melanie); zwei Schrägstriche = Scheidung wie z.B. bei Genogramm Björn (vgl. Abb. 2) oder in manchen Genogrammen auch durch durchgestrichenes Eheringsymbol mit Darstellung der Jahreszahl der Scheidung.
- bei mehreren Ehen erfolgt die Anordnung in chronologischer Abfolge, wenn die Paarbeziehung in der Anordnung dargestellt wird, dass die Frau rechts und der Mann links der Paarlinie dargestellt werden dann:
 - für den Mann in chronologischer Abfolge von links nach rechts (vgl. Genogramm Melanie; Abb. 3) und für die Frau in chronologischer Abfolge von links nach rechts

(vgl. Genogramm Björn; Abb. 2), d.h. jeder neu hinzukommende Mann wird links neben dem vorhergehenden angeordnet.

2002
KHSB S. Kroll

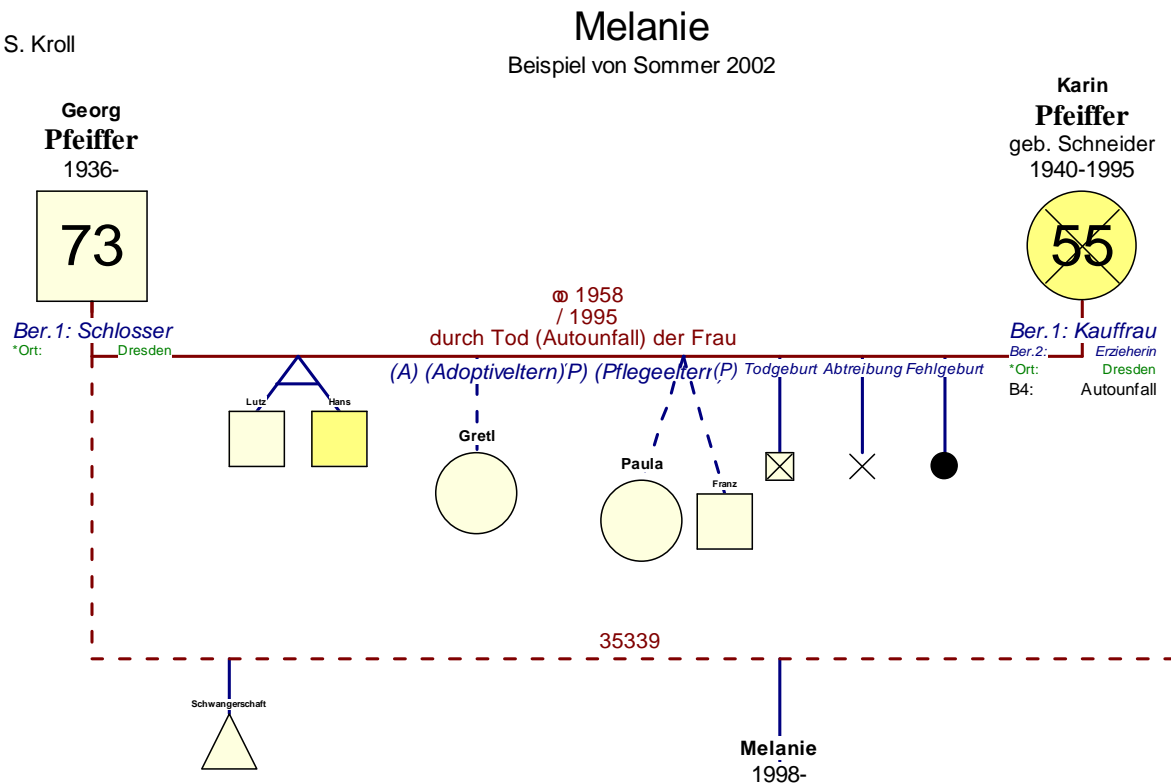


Abbildung 3: Genogramm von Melanie – Beispiel von Sommer 2002

- bei **Partnerschaften** wird eine durchbrochene Querlinie gezogen und das Jahr des Kennenlernens eingetragen (vgl. Genogramm Melnaie; Abb. 3)
 - **Hinweis** → bisher galt auch gleiches für homosexuelle Beziehungen nur das links und rechts das gleiche Symbol steht. Unter Berücksichtigung der neuen Rechtslage haben Garphikprogramme in Zukunft hierfür sicherlich eine neue Variante einzuplanen, denn es müßten homosexuelle Partnerschaften mit rechtlicher Verbindung (eingetragene Lebensgemeinschaft → nicht aber als Ehe, weswegen hier nicht das gleiche Symbol wie bei Ehe verwendet werden kann) und solche ohne jeder rechtlichen Grundlage unterschieden werden
- **Kinder des Paares** werden durch das entsprechende Symbol an die Linie angehängt, wobei Geschwister meist dem Alter nach von rechts nach links (rechts das Älteste und links das Jüngste – aber vielfach auch umgekehrt) gezeichnet werden (vgl. Genogramm Björn; Abb. 2)
- **Geschwisterbeziehungen** wie beispielsweise die verwandtschaftliche Geschwisterbeziehung Zwillinge werden ebenso deutlich gemacht:
 - **eineiige Zwillinge** → von der Paarlinie geht eine Verzweigung ab (zwei oder drei Linien) an die das jeweils entsprechende Symbol angehängt wird, dabei wird die Verzweigung durch eine Querlinie verbunden (vgl. Eineiige Zwillinge Lutz und Hans im Genogramm Melanie; Abb. 3) **oder** von der Paarlinie geht eine Vertikale Linie

ab, die sich in zwei oder drei Linien verzweigt und an die das jeweilige Symbol angehängt wird (vgl. Abb. 4 Geschwisterbeziehungen);

- **zweieiige Zwillinge** → von der Paarlinie geht eine Verzweigung ab (zwei oder drei Linien) an die das jeweils entsprechende Symbol angehängt wird, hier wird aber die Verzweigung nicht durch eine Querlinie verbunden (vgl. Zweieiige Zwillinge Paula und Franz als Pflegekinder im Genogramm Melanie; Abb. 3) **oder** von der Paarlinie geht direkt eine Verzweigung ab (zwei oder drei Linien und daran wird das entsprechende Symbol angehängt (vgl. Abb. 4 Geschwistersysteme im Genogramm);

Beispiele für Geschwistersysteme im Genogramm:

- Geschwisterdarstellung als Altersrangreihe → jüngstesältestes
- Geschwisterdarstellung bei Zwillingen → eineiig zweieiig
- Geschwisterdarstellung als Geschwistersubsysteme je nach emotionaler Zugehörigkeit/ Verbundenheit

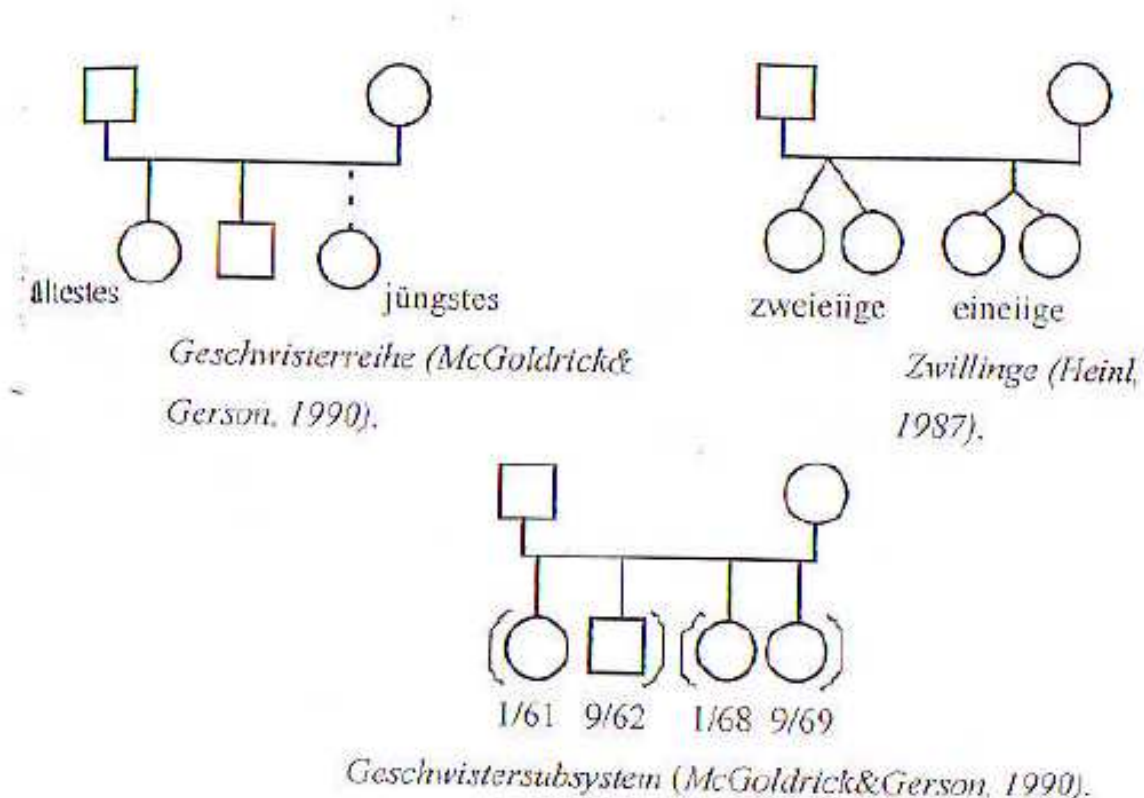


Abbildung 4 Geschwistersysteme im Genogramm → in Anlehnung an McGoldrick & Gerson, 1990⁶².

- Die **Art der Elternschaft** wird durch folgende Linienform kenntlich gemacht
 - Leibliche Eltern → durchgezogene Linie

⁶² McGoldrick & Gerson, 1990 → In: McGoldrick/ Monica/ Gerson, Randy (2009³; 2000): Genogramm in der Familienberatung. Verlag Hans Huber: Bern

- Adoptiveltern → unterbrochene Linie mit Angabe (A) → Hinweis: diese Form ist aus Rechtsperspektive nicht korrekt, denn Adotion bedeutet rechtlich an Kindesstatt → jedoch bleibt die leibliche Verwandtschaft trotzdem eine andere
- Pflegeeltern → unterbrochene Linie mit Angabe (P)
- **Bedeutsame informelle Mitglieder** für einzelne Familienmitglieder (wie z.B. Haushälterin, Freunde etc) können als erweiterte Familie in das Genogramm auf der jeweiligen Ebene eingezeichnet werden: z.B. die Haushälterin auf der Elternebene neben der Frau oder der Freund der zentralen Genogrammperson auf die Geschwisterebene – In der Regel wird diese informelle Beziehung aber nicht durch eine Linienverbindung kenntlich gemacht bzw. wenn dann ohne die Verwendung der bereits thematisch festgeschriebenen Linienverbindungen, d.h. wenn für diese Beziehungen Linien verwendet werden sollen, dann sind andersartige Linienformen zu definieren (wie z.B. vorgenommen beim Genogramm Mandy, Abb. 5)

Bei komplizierten Familiensituationen z.B. mehreren Ehen oder Pflegeverhältnisse kann es hilfreich sein, mehrere Genogramme zu erstellen, diese werden jedoch durch besondere Symbole miteinander verbunden z.B. Hinweis auf andere Ehe der Frau durch ein mit Symbol verbundene horizontale Linie; Hinweis auf weitere Ehen und daraus hervorgegangenen Kindern durch ein mit Symbol verbundene horizontale Linie und abgehender vertikalen Linie.

Neben den Partnerschaftsbeziehungen können im Genogramm auch die emotionalen Qualitäten der Beziehungen zwischen Familienmitgliedern durch sogenannte **Beziehungslinien** deutlich gemacht werden. Dabei werden die Beziehungen jeweils zwischen zwei Familienmitgliedern dargestellt. Dadurch kann ein recht kompliziertes Bild entstehen, weswegen es sinnvoll sein kann für diese Art der Beziehungen ein gesondertes Genogramm zu erstellen. Beziehungsqualitäten können wie folgt dargestellt werden (vgl. hierzu Abb. 5):

- Eine **einfache** Beziehung → eine durchgehende Linie;
- eine **enge** Beziehung → zwei durchgehende Linien;
- Eine sehr **eng verschmolzene** Beziehung → drei durchgehende vertikale Linien;
- Eine **unterbrochene/** abgebrochene (gestörte oder entfremdete) z.B. **einfache** Beziehung → eine horizontale Linien, die in der Mitte mit zwei vertikalen Linien durchbrochen ist (unterbrochene (gestörte) Beziehung) → wenn diese Beziehungsqualität von beiden Partnern ausgeht, dann gekennzeichnet mit zwei Pfeilen, wenn nur von einer Person dann nur ein Pfeil;
- Eine **unterbrochene/** abgebrochene (gestörte oder entfremdete) z.B. **enge** Beziehung → zwei horizontale Linien, die in der Mitte mit zwei vertikalen Linien durchbrochen sind (unterbrochene (gestörte) Beziehung) → wenn diese Beziehungsqualität von beiden Partnern ausgeht, dann gekennzeichnet mit zwei Pfeilen, wenn nur von einer Person dann nur ein Pfeil;
- Eine **distanzierte** Beziehung → eine gestrichelte horizontale Linie → eine distanzierte gestörte Beziehung in eine Richtung → gestrichelte horizontale Linie mit zwei vertikalen Linien durchbrochen und einem Pfeil;
- eine **konflikthafte** Beziehung → eine durchgehende Zick-Zack-Linie; eine konflikthafte unterbrochene Beziehung → eine durchgehende Zick-Zack-Linie und eine horizontale Linie, die in der Mitte mit zwei vertikalen Linien durchbrochen ist

Da es in Literatur und Praxis der Genogrammarbeit keine allgemeingültigen Regeln gibt, ist es notwendig, dass jede/r ihre/seine eigene Zeichnungslegende findet. Diese muss dann allerdings entsprechend beschrieben werden.

3.3. Einschub: das Knopfgenogramm oder auch Knopfsoziogramm

Hierbei werden Familienmitglieder durch unterschiedlich große Knöpfe dargestellt und auf ein Blatt Papier gelegt. Hierbei erstellt jedes Familienmitglied extra sein Knopf-Genogramm in der Weise, dass die Knopfgröße nach dem Gefühl der Wichtigkeit zu legen hat. Die Zuordnung und Entfernung der Knöpfe erfolgt danach, wie der eigene Standpunkt und die Beziehung zu den anderen Mitgliedern gesehen wird. Im Anschluß werden die Knöpfe umzeichnet, mit dem jeweiligen Namen versehen und es erfolgt eine Auswertung der Soziogramme mit allen Familienmitgliedern (Pfister 1979)

10.12.2009
S. Kroll

Familie Meier
Mai 2009

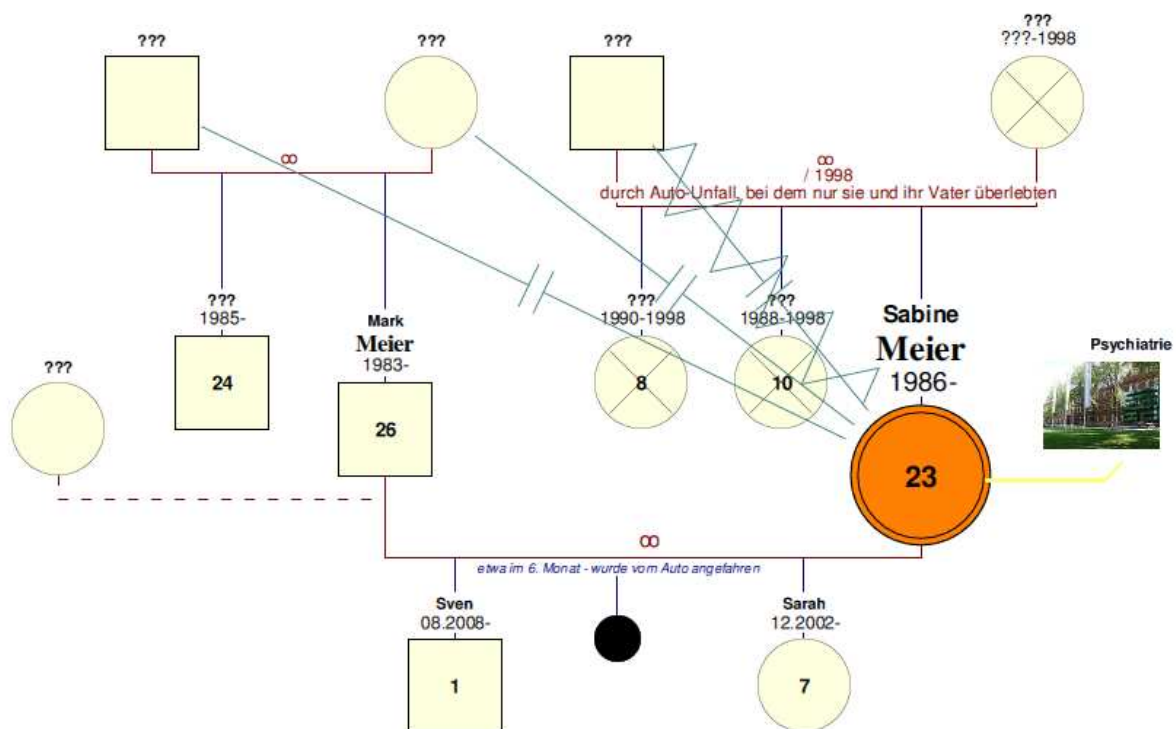


Abbildung 5: Genogramm Familie Meier und Darstellung der verschiedenen Beziehungsstrukturen und -formen

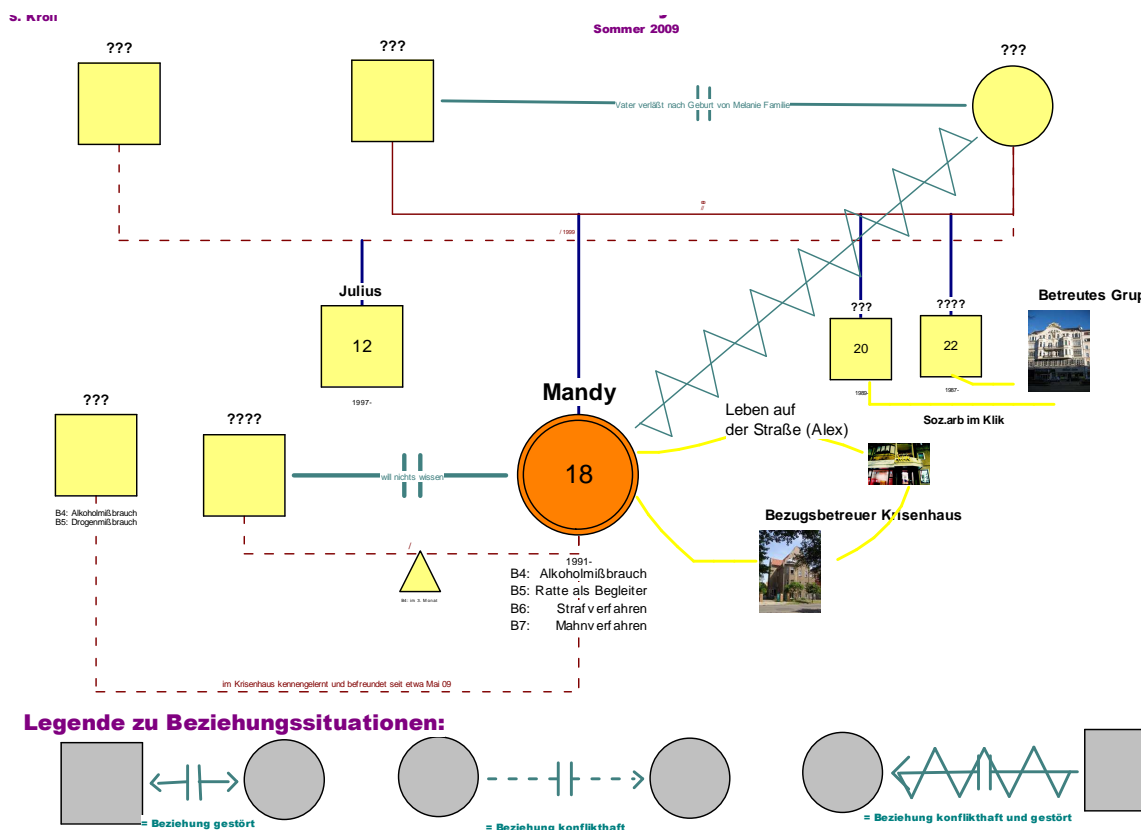


Abbildung 6: Genogramm Mandy und Darstellung der verschiedenen Beziehungsstrukturen und –formen

4. Auswertung des Genogramms

Das Genogramm zeigt unmittelbare verwandtschaftliche Verhältnisse auf und macht wichtige Beziehungen sichtbar z.B. welche Personen haben für wen im Leben eine besondere Bedeutung. Anhand dessen können dann Hypothesen über die Entwicklungsgeschichte bzw. über die Entstehung des Problemverhaltens und zumeist dann aufgrund dessen auch Handlungsalternativen abgeleitet werden.

Die Auswertung kann erfolgen:

- mit dem Klienten → dann muß aber auch das Genogramm mit dem Klienten erstellt worden sein oder
- ohne dem Klienten → dann wird z.B. das Genogramm anhand der Aktenanalyse erstellt, wie es die Praxis im SSP-FL Seminar ist.

4.1. Auswertung des Genogramms mit dem Klienten

Die Auswertung mit dem Klienten erfolgt zumeist schon im Prozeß der Genogrammarbeit. Hierbei ist die zentrale Frage die, was für den Klienten am Wichtigsten ist. Wo würde sich z.B. der Klient hinzeichnen oder welches Kind würde er welchem Kind zuordnen wollen. Oder welcher Familiengeschichte möchte er zuerst nachgehen, der eigenen oder die des Partners. Weitere interessierende Fragen könnten z.B. sein: zu welchen Geschwistern und deren Familien hat der Klient eine besondere Beziehung; zu wem steht er in Bruch?

Wichtig ist herauszubekommen, was für den Genogrammzeichner am wichtigsten ist. So ist z.B. bei dem einen das Alter oder Sterbejahr, bei dem anderen mehr die Art der Beziehung wichtig.

Beim Einsatz des **Genogramms als beraterisches Mittel** sind vor allem die mit den Personen und Lebensereignissen verbundenen Gefühle, Hoffnungen, Beziehungen, Bindungen und

Aufträge und das Zusammenspiel der Interaktionen zwischen den beteiligten Personen von Bedeutung mit dem Ziel

„die Familiengeschichte über mehrere Generationen in der Vorstellung des Pbn (Probanden; Anm. d. V.) derart zu aktivieren, daß ohne die Anwesenheit von Angehörigen umfassende Lebensweltanalysen möglich werden“ (Kaiser, 1989, S. 105)

Ziel der Genogrammarbeit im beraterischen Kontext ist es demnach, immer tiefer in das Genogramm hineinzugehen z.B. wann sind Menschen gestorben; welche Berufe gibt es in der Familie und zu prüfen, welche Hypothesen abgeleitet werden können z.B. beide Männer zu denen der Klient eine Beziehung hatte, sind kurz hintereinander gestorben;

Für den Berater kann auf diese Weise das Familienthema oder auch Familiengeheimnis sichtbar gemacht werden aber **Vorsicht** nur das, was der Klient einbringt ist auch wirklich existent. Als Berater kann ich zwar phantasieren, aber niemals nichts Geäußertes verbalisieren.

Um die Genogrammarbeit im beraterischen Kontext angemessen nutzen zu können, sollte eine Zusatzausbildung aufgenommen werden, darum wird auf diesen Kontext hier jetzt nicht weiter eingegangen.

4.2. Auswertung des Genogramm ohne dem Klienten

Bei der Auswertung ohne dem Klienten lautet die zentrale Frage, welche Zusammenhänge sind erkennbar und welche Hypothesen ableitbar. Hilfreich ist es z.B. dem erstellten Genogramm ein Thema, eine Überschrift zu geben. Welches Thema, welche Überschrift würden Sie z.B. dem Genogramm von Björn (Abb. 2.) oder Mandy (Abb. 5) geben?

5. Zusammenfassung

Die Genogrammarbeit ist eine Arbeitsweise in der Sozialen Arbeit, die zum Ziel hat, in visualisierter Form Informationen über den Klienten und seiner Familie zu erhalten, die jeweils um Hilfe bitten. Anhand des Genogramms können verschiedene für die Entwicklungsgeschichte des Klienten bedeutsame und somit für den Bearbeiter verstehende Aspekte des Familienkontextes sichtbar gemacht werden z.B. Familienauffälligkeiten (Todesfälle, gehäufte Ehescheidungen, Berufswahl, Frauen- oder Mönnerschicksale; Zeitzusammenhänge zwischen verschiedenen Dingen z.B. Krankheit mit Eintritt von Rente; Beziehungszusammenhänge (viele Partnerschaften). Wenn das Genogramm mit dem Klienten erstellt wurde, dann ist das Genogramm dem Klienten zu überlassen, denn es ist **seine** Darstellung, **sein** Leben. Dieses hat auch symbolischen Wert, denn der Bearbeiter darf dem Klienten nicht seine Geschichte abnehmen. Der Umgang mit dem Genogramm kann aber auch als Frage gestellt werden: 'Was möchten sie mit ihrem Genogramm tun - möchten sie es behalten?'

Im SSP-FL Seminar haben wir es vorwiegend mit der Situation zu tun, dass wir ein Genogramm im nachhinein und ohne den Klienten anfertigen, um eine Skizze über wichtige Zusammenhänge zu bekommen und anhand desse begründete Hypothesen ableiten zu können.

6. Literatur zu Genogrammarbeit

6.1. Links zu Genogramm-Seiten im Internet:

www.Institut-Johnson.de/genogramm.htm Das Genogramm in der systemischen Persönlichkeitsanalyse. Umfangreiche Einführung in die Arbeit mit Genogrammen. Johnson vertritt mit seinem Modell der systemischen Persönlichkeitsanalyse (SPA) ein dialektisches Persönlichkeitsmodell, daß die Entwicklung der Persönlichkeit aus der Vorgegebenheit seiner Historie in den Vordergrund stellt.

www.if-einheim.de/wasistsyst/WasIstSyst.htm Institut für Familientherapie e.V. Weinheim:

Zugänge zu familiären Wirklichkeiten. Ein Aufsatz von Arist von Schlippe, Haja Molter, Norbert Böhmer. Der Aufsatz führt recht ausführlich in das Thema Familientherapie/Systemische Therapie ein und beschreibt zahlreiche dort angewandte Methoden, unter anderem die Verwendung von Genogrammen.

6.2. Literatur aus Printmedien

- Bateson, Gregory/ Jackson, D.D./ Haley, J. u.a. (2002/ 1969): Schizophrenie und Familie. Beiträge zu einer neuen Theorie. Suhrkamp: Frankfurt a. M
- Bowen, Murray (1978): Family therapy in clinical practice. New York
- Bradshaw, John (1997): Warum es sich lohnt, ihnen auf die Spur zu kommen. München
- Dührssen, Annemarie (1981): Die biographische Anamnese unter tiefenpsychologischem Aspekt. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Heinl, Peter (1987): Die Technik der visuellen Analyse von Genogrammen (Familienstammbäumen). In: Familiendynamik, 12 (2), 118-137.
- Höhn, Elfriede/ Schick, Christoph P. (1954). Das Soziogramm. Verlag für Psychologie Dr. C. J. Hogrefe: Göttingen.
- Kaiser, Peter (1989): Familien-Erinnerungen: zur Psychologie der Mehrgenerationenfamilie. Roland Asanger Verlag: Heidelberg.
- Kaufmann, Rudolf A. (1990): Die Familienrekonstruktion. Roland Asanger Verlag: Heidelberg
- Koschorke, Martin (1985): Indikationen für Familientherapie. In: Brennpunkte sozialer Arbeit, 1, 7-25.
- Linke, Jürgen (1985): Systemische Familientherapie - ein Ansatz auch für die Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Soziale Arbeit, 11, S. 509-514
- Massing, Almuth/ Reich, Günter/ Sperling, Eckhard (2006 ⁵): Die Mehrgenerationen-Familientherapie. Vandenhoeck&Ruprecht: Göttingen.
- McGoldrick, Monica/ Gerson, Randy (2009 ³; 2000): Genogramm in der Familienberatung. Verlag Hans Huber: Bern
- Pfister, Ursula (1979): Hilfen für die praktische Arbeit - Das Knopfsoziogramm. In: Sozialpädagogik, 5, 243-244.
- Reich, Günter/ Massing, Almuth/ Cierpka, Manfred (2008 ³): Mehrgenerationenperspektive und Genogramm. In: Cierpka, Manfred (Hrsg): Handbuch der Familiendiagnostik. Springer Verlag: Heidelberg, S. 259-289 → als .pdf-vorliegend Reich u.a.(2008)...pdf
- Richter, Horst-Eberhard (1962): Eltern, Kind und Neurose. Die Rolle des Kindes in der Familie. Psychoanalyse der kindlichen Rolle. Rowohlt: Reinbek
- Richter, Horst-Eberhard (1979): Patient Familie: Entstehung, Struktur und Therapie von Konflikten in Ehe und Familie. Rowohlt: Reinbek
- Roedel, Bernd (1990): Praxis der Genogrammarbeit - die Kunst des banalen Fragens. Borgmann publishing Ltd: Broadstairs.
- Schlippe von, Arist/ Schweitzer, Jochen (2007 ¹⁰): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen
- Stierlin, Helm (1979 ²): Von der Psychoanalyse zur Familientherapie. Theorie, Klinik. Deutscher Taschenbuch-Verlag: München (1975: Klett: Stuttgart)
- Stierlin, Helm (2001): Psychoanalyse - Familientherapie - Systemische Therapie. Entwicklungslinien, Schnittstellen, Unterschiede. Klett-Cotta Verlag: Stuttgart
- Stierlin, Helm (2007): Gerechtigkeit in nahen Beziehungen: systemisch therapeutische Perspektive. Auer Verlag: Heidelberg
- Toman, Walter (1979): Familientherapie: Grundlagen, empirische Erkenntnisse. Beck Verlag:: München
- Toman, Walter (2002 ⁷; 1961 ¹): Familienkonstellationen. Ihr Einfluß auf den Menschen. Beck Verlag: München

Grundlagen der Gesprächsführung – Gespräche mit Familien führen

Judith Rieger

Die Beratung von Familien stellt ein anspruchsvolles Handlungsfeld innerhalb der Sozialen Arbeit dar. Um beim Einstieg ins Berufsleben einem Beratungsgespräch einen angemessenen Rahmen geben zu können, so dass eine tragfähige Arbeitsbeziehung entstehen kann, ist es hilfreich vorher durch praktische Übungen Erfahrung zu sammeln, um mehr Sicherheit für die eigene Beraterpersönlichkeit zu gewinnen.

Das erste Handout zeichnet den Ablauf eines Beratungsprozesses nach. Es dient lediglich der Orientierung und muss jeweils auf den eigenen Kontext übertragen werden.

Im Folgenden werden einige ausgewählte Übungen vorgestellt, die Grundfertigkeiten der Beratungskompetenz in der Zusammenarbeit mit Familien stärken können. Die Techniken, auf denen diese Übungen basieren, haben ihre theoretische Fundierung in der Systemtheorie und dem Konstruktivismus.

Die Übungen im Einzelnen:

Rapport und Joining

Bei dieser Übung geht es darum, den Familien Respekt und Empathie entgegenzubringen, um in einen guten Kontakt miteinander zu kommen. Auf der Basis dieses guten Miteinanders lässt sich später eine belastbare Arbeitsbeziehung entwickeln.

Wahrnehmen, Spiegeln, positive Konnotation

In dieser Übung werden wir unserer eigenen Wahrnehmungsverarbeitung gewahr. Wobei handelt es sich um „harte Fakten“ und an welcher Stelle beginnen wir bereits mit der Interpretation? Wie geschieht das? Welche Folgen hat dies für unsere Fachlichkeit? Auf der Basis welchen Wissens treffen wir unsere Entscheidungen?

In den beiden nächsten Schritten geht es erneut um Einfühlungsvermögen und um die Stärken des Mutes und Selbstbewusstseins der Familien. Finden Sie heraus, welches Maß an Humor und Feinfühligkeit Ihnen zur Verfügung steht, um bei den Familien neue Hoffnung zu wecken.

Auftragsklärung

Dieses Handout soll eine Orientierungslinie bieten und aufzeigen, was in der Phase der Auftragsklärung berücksichtigt werden muss.

Zielformulierung

Ohne eine gewissenhafte Zielbestimmung, wird kein erfolgreicher Beratungsprozess gelingen. Deshalb ist es unerlässlich diesen anspruchsvollen Arbeitsschritt sorgfältig zu schulen.

Erfolge auswerten

Dies ist eine Übung zur Wahrnehmung und Aktivierung eigener Ressourcen und Kraftquellen. Weiter wird geprüft, welche Transfermöglichkeiten in bisherigen Erfolgen schlummern.

1. Aufbau eines Beratungsgesprächs

Gesprächsvorbereitung:

7. Bewusste Auseinandersetzung mit dem äußeren Rahmen
(z.B.: Vor- und Nachteile des Gesprächsortes, der Uhrzeit, der Sitzordnung, der äußeren Störfaktoren, usw.)
8. Bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Befindlichkeit
(z.B. ausgeschlafen, gestresst, gelangweilt, sicher, gehemmt, aufgeregt?)
9. Hypothesenbildung zur Problemdefinition und Auftragsanfrage der Systembeteiligten
10. Klarheit über eigenen Position finden
11. Bewusstsein über Auftrag der eigenen Einrichtung

(Möglichkeiten und Grenzen) und
Hypothesenbildung über mögliche offene oder verdeckte Anliegen von Dritten

Gesprächsverlauf: Anfangs- Haupt- und Schlussphase

Anfangsphase:

(Ziel: Kennenlernen, Arbeitsbeziehung herstellen)

5. Begrüßung und Vorstellung
6. Rahmen vorgeben und Kontakt herstellen
7. Möglichkeiten und Erwartungen formulieren
8. Dauer und Grund für das Gespräch vereinbaren
9. Wichtige Hinweise zur Zusammenarbeit,
z.B. Schweigepflicht, Grad der Freiwilligkeit
10. Vergewisserung über Anschlussfähigkeit
(Vorhandensein von mindestens einem der vier Faktoren:
Verstehen, Nähe, Vertrauen oder Wissen)

Hauptphase:

(Ziel: Problemerkfassung, Entwicklung von Lösungen)

- Abfragen der Situationsbeschreibung(en) / Anlass der Beratung
- Fragen zu Anliegen, Aufträgen
- Erarbeitung der Ziele
- Eingrenzung für diesen Termin
- Fragen nach bisherigen Erfahrungen
- Fragen nach bisherigen Lösungen und Ausnahmen
- Fragen nach Stärken, Kompetenzen und Erfolgen

- Frage nach ersten Zeichen und kleinen Schritten zur Verbesserung (bezogen auf eigenen Verhaltensmöglichkeiten)

Schlussphase:

(Ziel: Zusammenfassung, Transfer erarbeiten, Abschied)

6. Ziele wiederholen
7. Zusammenfassung der Lösungsidee
(Stärken und funktionale Strategien markieren)
8. Planung konkreter Schritte (und Zuständigkeiten!), um eine Veränderung zu erzielen
9. Klärung und Planung der weiteren Zusammenarbeit
10. Verabschiedung

Gesprächsauswertung:

1. Skalierungsfrage zur eigenen Zufriedenheit mit dem Gespräch
2. Was ist gut gelaufen? Was ist noch nicht gelungen?
3. Wer und was war hilfreich?
4. Welche Ziele hat der/die Adressat/in?
5. Welche Maßnahmen und Handlungsschritte wurden erarbeitet?
6. Was kommt in den Themenspeicher?
7. Welche Hypothesen und Ideen sind für die weitere Arbeit wichtig?
8. Was ist für die Vorbereitung auf das nächste Gespräch wichtig?

2. Rapport herstellen / Joining bei der Kontaktaufnahme

(Zusammenhang und Verbindung schaffen)

Wofür ist das wichtig?

Die Einstellung eines Hilfesuchenden ist oft von Selbstzweifeln, Hoffnungslosigkeit, Schwarzmalerei, Angst vor Versagen und Veränderung geprägt. Aufgrund der eigenen Abwertungsprozesse kann der/die Adressat/in in der Erwartung sein, dass er/sie durch den Berater erneut für sein bisheriges Scheitern verurteilt wird. Viele Adressat/innen interpretieren es auch als sehr deprimierend, dass sie sich fremde Hilfe holen müssen.

Durch das Joining bringen wir zum Ausdruck, dass wir großen Respekt vor den Adressat/innen und ihren Lebensleistungen haben und dass wir auf ein achtsames Miteinander aus sind.

Hierbei arbeiten wir mit Anerkennung, Komplimenten und wertschätzender Konnotation. Steve De Shazer und Insoo Kim Berg setzen dabei Ressourcen als bereits vorhanden voraus. Das bedeutet

auch, dass es auf die eigenen Haltung und Betrachtungsweise ankommt. Ein erfundenes und nicht tatsächlich empfundenes Kompliment ist somit nichts wert. Hierfür hat der/die Adressat/in sehr feine Antennen.

Arbeitsauftrag:

2er Gruppenarbeit:

Jeweils zwei Personen gehen zusammen und besprechen bisherige Erfahrungswerte mit Joining und denken sich ein kleines Repertoire aus. Auf was würden Sie z.B. bei einem Hausbesuch achten?

Auswertung im Plenum:

Jede Gruppe stellt zwei Beispiele vor.

Eigenen Notizen:

3. Wahrnehmen – Spiegeln – positiv Konnotieren

Der/die Berater/in versucht sich sehr schnell sein/ihr eigenes Bild über die Situation der Adressat/innen zu machen. Dabei entstehen leicht Missverständnisse, die den Beratungs-prozess beeinträchtigen. Wir können nie genauso fühlen und denken wie unser Gegenüber. Das ist auch nicht schlimm, aber es ist wichtig, dass wir uns darüber im Klaren sind, um vorsichtig und anschlussfähig mit unseren Interpretationen zu sein.

Übung in 3er-Kleingruppen

Teilen Sie die Rollen auf (A = Adressat/in, B = Berater/in, C = Coach) und bleiben Sie über alle drei Schritte in Ihrer Rolle.

Erster Schritt: *Wahrnehmen was ist*

Eine Person A erzählt eine kurze Sequenz. Eine zweite Person B versucht danach die „harten“ Fakten aufzuzählen. Die dritte Person C beobachtet, steuert die Zeit und dokumentiert die Ergebnisse.

Beispiele: Die erzählende Person hat gepocht, gesprochen, war gekleidet, ...

Person C beobachtet, steuert die Zeit (3 Minuten Erzählsequenz, 7 Minuten Fakten-sammlung und ggf. Diskussion) und notiert in Stichpunkten die harten Fakten.

Zweiter Schritt: *Spiegeln*

Person A erzählt, Person B versucht darauf einzugehen, in dem das gesprochene Wort (manchmal auch die Körperhaltung) wiederholt wird.

Person B versucht die Zustimmung (= „inneres Ja!“) von Person A für das eigenen Reagieren zu erhalten und signalisiert damit:

„Ich höre achtsam zu und versuche deine Situation zu verstehen.“

Person C beobachtet und steuert die Zeit (5 Minuten Gesprächssequenz, 5 Minuten Reflexion).

Beispiel nur situationsabgestimmt möglich.

Dritter Schritt: *positiv Konnotieren*

Person A erzählt, Person B greift das Erzählte auf und nimmt bewusst eine positive Beurteilung vor. Person C beobachtet, steuert die Zeit (10 Minuten Gesprächssequenz und 5 Minuten Auswertung) und gibt am Ende ein Feedback.

4. Beispiele:

Person A: „Bei uns geht es drunter und drüber. Bald bricht das totale Chaos aus.“

Person B: „Na, bei Ihnen daheim scheint es ja nie langweilig zu sein.“

Person A: „Ich wohne im 5. Stockwerk und der Aufzug ist seit drei Monaten defekt.“

Person B: „Super, da sparen Sie sich das Fitnessstudio!“

4. Auftragsklärung

Ein Leitfaden zur Ermittlung des Auftrags (in Anlehnung an Arist von Schlippe⁶³)

Erster Schritt:

Der **Anlass**: „Was führt Sie her?“

Was ist passiert? Warum gerade jetzt? Gab es einen Auslöser?

Zweiter Schritt:

Das **Anliegen**: „Was möchten Sie hier?“

Mit welchen Erwartungen und Hoffnungen kommen Sie?

Was soll am Ende des Beratungsgesprächs geschehen sein, dass Sie sagen:

„Es hat sich gelohnt!“

Was würde ihr Sohn sich von diesem Gespräch erhoffen?

Was denkt ihre Mutter darüber, dass Sie sich professionelle Hilfe suchen?

(Anliegen der Nicht-Anwesende zirkulär miteinbeziehen)

Anliegen kennzeichnen sich häufig dadurch, dass:

5. der/die Adressat/in keinen Einfluss auf die Ursachen und Lösungen hat

Beispiel: „Mein Mann trinkt. Ich weiß nicht mehr weiter, er muss damit aufhören!“

6. kaum Wissen darüber vorhanden ist, was der/die Berater/in leisten kann.

Daher ist es wichtig den/die Adressat/in zu informieren.

⁶³ Schlippe, A. v./ Schweitzer, J.: Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen 2000

Beispiel: „Ich bin davon überzeugt, dass Sie als Mutter Ihren Sohn sehr gut kennen. Daher sind Sie für mich die Expertin bei der Lösung dieses Problems. Ich kann Ihnen beispielsweise dabei helfen Ihre Gedanken und Gefühle zu sortieren und neue Lösungsideen zu entwickeln.“

An dieser Stelle braucht man den Mut und die Klarheit, um die Möglichkeiten und Grenzen der Beratung aufzuzeigen, auch wenn dies erst einmal zu einer Enttäuschung bei dem/der Adressat/in führt.

Dritter Schritt:

Der **Auftrag**: „Was wollen Sie von mir?“ und „Was biete ich an?“

„Ich habe Verständnis dafür, dass Sie erschöpft sind, bei all dem was Sie schon geleistet und versucht haben. Und Sie können stolz auf sich sein, da Sie trotz allem die Kraft und den Mut aufgebracht haben, hierher zu kommen.“

Ich habe folgendes Problem wahrgenommen (Problembeschreibung)

Ich kann Ihnen anbieten:

- verstehen, was das Problem bedeutet,
- gemeinsam nach Lösungen suchen,
- den Prozess fachlich zu leiten und Sie persönlich dabei zu begleiten.

Ich glaube fest daran, dass Sie alle einen wichtigen Beitrag zur Lösung des Problems liefern können.“

Vierter Schritt:

Der **Kontrakt**: „Möchten Sie mit mir an diesem Thema arbeiten?“

Besprechung der Kooperationsbedingungen und Arbeitskonditionen

7. Ziele formulieren

Zentrale Faktoren einer brauchbaren Zielvereinbarung:

(Aufgabenstellung: Schreiben Sie zu allen Faktoren, jeweils ein Negativ- und ein Vorzeigebeispiel auf!)

Bedeutsamkeit: Was möchtest DU erreichen?

Um motiviert zu sein ein Ziel zu erreichen, muss es für den/die Adressat/in inhaltlich wichtig sein.

Eigenaktivität: Was kannst Du dafür tun?

Ziele sind realistisch, wenn deren Umsetzung im Einflussbereich des/der Adressat/in liegt, sich demnach auf sein/ihr eigenes Verhalten bezieht.

Die Erfolgchance erhöht sich, wenn das Ziel zudem *positiv* formuliert wird. D.h. es wird nicht beschrieben, was unterlassen wird oder was nicht passieren soll, sondern was jemand bereit ist zu investieren: Was wirst Du stattdessen tun?

Genauigkeit: Wie würde das Idealergebnis aussehen? Verfügst Du über alles, was es braucht, um das Ziel umzusetzen? Was willst Du mindestens erreichen? Wie sähe das konkret aus? Was tust Du dafür genau?

Das Ziel sollte so klein und realistisch sein, dass sich der/die Adressat/in richtig ermutigt fühlt (Ja, das kann ich schaffen!)

Zeit: Bis wann willst Du das Ziel erreicht haben?

Um ein Ziel erfolgreich bestimmen zu können muss es zukunftsorientiert und zeitlich determiniert festgelegt werden können.

Individuelle Passung:

Ein gut formuliertes Ziel zeichnet sich dadurch aus, dass es den/die Adressat/in auch vom sprachlichen Verständnis her da abholt, wo er/sie sich wohl fühlt und wiederfindet. Einfach, wo er/sie zuhause ist. (Vermeidung von Fachtermini.)

8. Erfolge auswerten

Auf seine eigenen Leistungen stolz zu sein, wird häufig als unfeine Eitelkeit interpretiert. Negativbewertungen gehören hingegen zu unserem Alltagsrepertoire im inneren Dialog: „Ich bin so doof, wo habe ich denn wieder den Schlüssel hingelegt?“

Die folgende Übung zielt – ganz im Geiste einer stärkenorientierten Sozialarbeit (und Lebensweise) – darauf ab, dass wir lernen uns und andere nach unseren Erfolgen zu fragen und unser subjektives Erfolgsempfinden zu trainieren.

Zugleich ermöglicht uns die Übung ein erstes Erproben von Beratungskompetenzen.

Johannes Herwig-Lempp⁶⁴ stellt uns hierzu folgende Übung vor:

11. 5 Minuten Vorbereitung:

Person A ruft sich einen eigenen Erfolg in Erinnerung.

Person B liest sich die vier Fragekategorien durch und leitet daraus ein eigenes gut strukturiertes Vorgehen ab.

- *12 Minuten Durchführung:*

Person B führt mit Person A die Beratung durch.

Person C beobachtet schweigend, um anschließend ein Feedback geben zu können. Außerdem achtet sie auf die Zeit.

11. 3 Minuten Auswertung

9. Fragen nach dem Erfolg, dem erfreulichen Erlebnis oder der gelungenen Situation

12. Wann warst Du das letzte Mal mit Dir und Deiner Leistung zufrieden?

13. Welche erfreuliche Situation hast Du kürzlich erlebt?

14. In welcher Situation ist Dir etwas gelungen?

15. Schildere ein Beispiel, erzähle kurz von einem Erfolgserlebnis aus letzter Zeit.

10. Fragen nach dem eigenen Beitrag (ganz detailliert!)

16. Wie hast Du das gemacht?

17. Wie ist Dir das gelungen?

18. Wie war Dein Beitrag dazu?

⁶⁴ Herwig-Lempp, J.: Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung. Göttingen 2004

- 19. Welche Deiner Fähigkeiten und Stärken hast Du dabei eingesetzt?
- 20. Wie hast Du Dich darauf vorbereitet?

11. Fragen nach dem Nutzen der Erfahrung für die Zukunft

- 21. Wie ließe sich das wiederholen?
- 22. Auf welche andere Situation in Deinem Leben, ließe sich der Erfolg übertragen?
- 23. Wie kannst Du Deine hier gezeigten Stärken und Fähigkeiten noch einsetzen?
- 24. Welche Tipps würdest Du mir geben, falls ich in eine ähnliche Situation komme?

12. Fragen nach der Anerkennung durch Dich selbst und durch andere

- 25. War Dir der Erfolg bewusst?
- 26. Wie hast Du Dich dafür belohnt?
- 27. Wie hast Du anderen davon erzählt, damit sie Dich loben, anerkennen oder belohnen konnten?
- 28. Wie könntest Du das zukünftig machen?

Lebenslagen und Verhaltensdispositionen

Birgit Bertram

Bei der Analyse und Diskussion von sozial begründeten Verhaltensweisen besteht die Tendenz, unterschiedliche Aspekte unter ein gemeinsames Dach von "Unterprivilegierung" zu subsummieren und die eigentlichen Bedingungsbeziehungen, die im Detail hinter diesen (möglichen) Verursachungen stehen, nicht zu berücksichtigen. Für eine hilfreiche Analyse, um zu einem effektiven Handlungsplan zu kommen, sollten jedoch auch die einzelnen ursächlichen Variablen in ihrer Bedeutung benannt und untersucht sein. Hinter dem häufig verwendeten Begriff "sozial schwach" steht ein Konglomerat ("Mischmasch") von Schichtungsaspekten und Risikovariablen, ohne die einzelnen Aspekte in ihrer relativen Bedeutung zu differenzieren. Als Begleitphänomen von geringem sozialen Status sollte zum Beispiel die Dimension geringer Bildungsqualifikation beachtet werden, die neben einfachen oder auch fehlenden Schulabschlüssen häufig auch eine geringe kognitive Differenziertheit, ein geringes Zusammenhangsverständnis, eine geringe Planungsperspektive u.ä. bedeutet. Diese Denkfigur ist am sozial-ökologischen Mehrebenenmodell von Urie Bronfenbrenner orientiert, das die Einzelaspekte auf den einzelnen Ebenen immer in einen Kontext, das heißt ein komplexes Wirkungsgeflecht unterschiedlicher Dimensionen stellt und immer in ihrer Wechselwirkung erklärt.

In der aktuellen öffentlichen Diskussion wird "Armut" als Sammelbegriff für kritische oder prekäre Lebensverhältnisse benutzt, obwohl zunächst damit allein die ökonomische Unterversorgung bezeichnet wird. Diese ökonomische Dimension ist als eine Teildimension im (vertikalen) Modell sozialer Ungleichheit anzusehen, zu dem als weitere Dimensionen Schulbildung, Berufsausbildung und Berufsposition kommen; aus diesen vier Dimensionen gemeinsam wird der Sozialstatus einer Person definiert, der seinerseits die ökonomische Marktmacht und die kulturelle und soziale Partizipation bestimmt. Die Bildungsfaktoren als Humankapital spielen eine wichtige Rolle für die sozioökonomische und soziokulturelle Lage einer Person oder Familie.

Infolge der vielfältigen Pluralisierungsprozesse der modernen Gesellschaft sind die klassischen (vertikalen) Statuskriterien nicht mehr trennscharf, da sich viele unterschiedliche Lebensstile in unterschiedlichen Konstellationen herausgebildet haben. Neben den vertikalen Ungleichheitsfaktoren gibt es eine Vielzahl weiterer Faktoren, hinsichtlich derer Menschen sich in ihren Lebenslagen unterscheiden: Geschlecht, Alter, Region (Stadt/Land), Ethnie, Gesundheit/Beeinträchtigung, Religion usw. Solche horizontalen Ungleichheitsfaktoren sollten eigentlich keine Verursachung für soziale Ungleichheit sein, sondern sich in ihren sozialen Konsequenzen eher zufällig auswirken. Es ist jedoch nicht zu übersehen, dass zusätzlich eine Reihe von horizontalen Ungleichheitsfaktoren in unterschiedlichen Kombinationen faktisch zu neuen Unterversorgungslagen geführt haben. Zu diesen Faktoren zählen am meisten Familienstand (Eielfamilien, vor allem mit alleinerziehenden Müttern), Kinder und Kinderzahl, Arbeitslosigkeit, Status als Ausländer.

Eine an der Lebenslage orientierte Armutsdefinition legt Mindeststandards an Nahrung, Bekleidung, Wohnraum und Leistungen des Gesundheits- und Sozialwesens fest und reklamiert zusätzlich die ausreichende Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen und

politischen Leben, etwa durch Arbeit, Bildung, Freizeitgestaltung, soziale Beziehungen und Information, so dass mit einem Mangel in mehreren Lebensbereichen das Risiko von sozialer Ausgrenzung verbunden ist.

Die Reduktion auf den ökonomischen Aspekt führt zu der (irreführenden) Annahme, durch die Zuteilung von Geldmitteln ließe sich den prekären Lebensverhältnissen abhelfen; das stimmt nur teilweise. Demgegenüber sind Risikolagen für Kinder und Jugendliche (und auch Erwachsene) zu benennen, die zwar in sozialen Lagerungen von ökonomischer Unterversorgung auch und auch gehäuft auftreten, die aber ihre Ursache nicht in der materiell prekären Situation haben. Dazu zählen:

- Vernachlässigung in allen Facetten von Gleichgültigkeit, mangelnder Empathie bis Feindseligkeit;
- Erfahrung von Beziehungsbrüchen (Trennung, Scheidung, Tod);
- Substanzmissbrauch (Alkohol, Drogen);
- häusliche Gewalt, sexueller Missbrauch.

Solche Risikolagen für Kinder und Jugendliche müssen im Rahmen eines sozialökologischen Belastungsmodells (James Garbarino) gesehen werden, in dem sich einzelne kritische Faktoren separat nicht unbedingt negativ auswirken, jedoch mehrere in kumulativer Wirkung erheblich beeinträchtigende Auswirkungen haben können, vor allem auch für die Sozialisationsleistungen in der Familie für die Kinder und den sozial-emotionalen Zusammenhalt der ganzen Familie. Zu solchen Faktoren zählen vor Allem:

- Isolation der Familie,
- Beziehungskrisen und Konflikte,
- Arbeitslosigkeit,
- gravierende Krankheiten, auch psychische Krankheiten,
- Substanzmissbrauch
- häusliche Gewalt
- mehrere Schwangerschaften in kurzer Zeit, vor allem bei jungen Müttern.

Zu den Rahmenbedingungen für die gute, d.h. gesunde Entwicklung von Kindern zu selbstbewussten und verantwortungsvollen Erwachsenen gehört vor allem die Verlässlichkeit eines stabilen sozialen Mikrosystems (Familie) zur Entwicklung von Urvertrauen, der Basis für Selbstachtung und die Achtung anderer, daneben aber auch die Erfahrung mit Gleichaltrigen, um sich in der sozialen Beziehung zu rekonstruieren. Das so entwickelte Sozialkapital braucht zu seiner Aufrechterhaltung und Weitergabe ein Netz von verlässlichen Sozialbeziehungen in Nachbarschaft, Verwandtschaft und Gemeinwesen („It takes a village to raise a child.“).

Soziogramm

Birgit Bertram

Das Soziogramm ist eine methodische Zugangsweise, die ursprünglich aus der gruppendynamischen Forschung stammt, um die Strukturen und Prozesse von sozialen Gruppen analysieren und verändern zu können (Moreno). Im Rahmen der Fallarbeit wird eine spezielle Form von sozialer Analyse mit diesem Begriff benannt, die helfen soll, das soziale Netz eines/r Klienten/in genauer zu verstehen. Leitgedanke ist die Vorstellung, die Menschen, die im Leben eines Betroffenen Bedeutung haben, in ihren Beziehungen zum Klienten zu unterscheiden und zuzuordnen. Aus dieser Analyse lassen sich Hinweise gewinnen über die Art des sozialen Netzes einer Person.

Zu diesem Zweck wird der soziale Lebensraum eines Menschen in vier Quadranten geteilt mit dem/r Klienten/in im Mittelpunkt; die oberen zwei Quadranten decken die private Sphäre ab (primäre Netzwerke), die unteren zwei die öffentliche Sphäre. Die Mitglieder der privaten Sphäre sind zum einen alle Familienmitglieder des/r Klienten/in, die im oberen linken Feld eingetragen werden; im rechten oberen Feld werden Freunde genannt. Im unteren linken Quadranten werden alle Personen benannt, die in Bezug auf den Arbeits- oder Leistungsbereich von Bedeutung sind; das können Lehrer oder Mitschüler sein, Vorgesetzte, Kollegen, Ausbilder usw. (tertiäre Netzwerke). Im vierten Quadranten unten rechts werden alle professionellen Akteure benannt, die aktuell mit dem/r Klienten/in zu tun haben (sekundäre Netzwerke).

Die Qualität einer Beziehung wird mit „+“ als positiv und unterstützend gekennzeichnet, mit „-“ als negativ und/oder konflikthaft, während neutrale oder uneinheitliche, ambivalente Beziehungen zum/r Klienten/in mit „+/-“ bezeichnet werden.

Aus der Art der Verteilung der Personen im sozialen Gefüge des Betroffenen lassen sich Hypothesen darüber gewinnen, in welchen Bereichen der/die Klient/in Unterstützung erfährt, über Personen, die als Kooperationspartner gewonnen werden können, über die Notwendigkeit, neben professionellen Helfern auch informelle Netze aufzubauen usw. Auch ergeben sich Hinweise auf soziale Isolierung oder den Rückzug auf professionelle Helfer.

Literatur: Hermann Bullinger und Jürgen Nowak: Soziale Netzwerkarbeit. Lambertus: Freiburg 1998.

SOZIOGRAMM für _____

| | |
|---|------------------------------|
| <p>FAMILIE</p> | <p>FREUNDE</p> |
| <p>LEISTUNGSBEREICH Schule, Arbeit</p> | <p>PROFESSIONELLE</p> |

PRIVATER BEREICH

ÖFFENTLICHER BEREICH

KLIENT

Fragen zur Analyse des sozialen Netzes (beispielhaft):

Zu wem gibt es stabile positive Beziehungen?

Wer steht unterstützend zur Verfügung, im privaten, im professionellen Bereich?

Zu wem gibt es ambivalente oder abgebrochene Beziehungen?

Wie ist das Verhältnis von privaten und öffentlichen Unterstützungsakteuren?

Gibt es Hinweise auf Isolation?

Skulpturarbeit mit Familien

Hans-Herbert Pfrogner

Sie ist ein Darstellungsverfahren für Prozessarbeit in Lebens-Beziehungen und -Situationen

1. Erkennendes Ziel:

- Figur und Gestalt von Familienbeziehung, Haltung und Position
- Präsentation als Standbild - Raumsulptur eines emotionalen Klimas
- Besprechung der Differenz realer Sinn- und Erfahrungswelt
- Abwandlung als Nachgehen/-geben über Impulse für Veränderung
- Sicht und Ausdruckform wie Nähe - Distanz, Hierarchiewahrnehmung
als ein Oben/Unten, Durchsetzung als ein Vor/Zurück, in Mimik/Gestik
- Sich-Anfassen, Schauen, Beugen, Haltung zeigen, mit Faust+offener Hand

2. Stellen einer Skulptur:

- Ist-Situation: ein Standbild stellen – mit Innensicht zu Ereignis+Transaktion
(Minuchin)/Außenperspektive Umfeld-Wirkung (v. Schlippe, Schweitzer)
- Simultansulptur zu einem Vergleichen und Nachvollziehen stellen
mit Austausch von Personen zum Einfühlen in die Skulptur
- Überschrift, Thema oder Metapher erkennen - Ereignisbezug verdeutlichen
- Wunschskulptur formen: Bewegungsabläufe lebendig werden lassen,
durch Worte eine Wahrnehmung ausdrücken

3. Ausdruck und Handeln

- mit Personen oder leeren Stühlen eine Situation wahrnehmen
(welche Situation haben wir?)
- Analyse der Position + eigener Bilder, Gedanken + Gefühle aussprechen
(was sehe-n, spüre-n, erkenne-n ich/wir?)
Jetzt erleben, Entwicklungsschritt, Bewegungsart, Haupt-Nebendarstellung,
Positionsänderung, Einschätzung, Modellierung, etc.
- nun eine Hypothese formulieren (wie ist das Thema erfahrbar und erklärbar?)
- Beispiel aus der Familiengeschichte darstellen: gestern-heute-morgen
- ein Handeln ermöglichen (was tue-n ich/wir?)

Familienskulptur nutzt erst einmal Handlung ohne Worte. sie stellt Familienmitglieder in ein lebendiges Bild betrachtet Beziehungen in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft - emotionale Bindungen, Verteilung von Macht und schafft dann einen Bezug zu Sprache, Ausdruck, zum Handeln durch Bildhauen, Stellen, Bewegen, Einfügen, Weggehen, Verharren, etc.

"Handlung spricht lauter als Worte". John Burnham 1995

Literatur

- * Burnham John B 1995, 2004 Systemische Familienberatung. Weinheim, Basel
- * Schweitzer J/v Schlippe A: 1998, 2008 Lehrbuch systemisch. Therapie, Beratung. Göttingen

Systemtheorie in der Sozialen Arbeit mit Familien

Hans Herbert Pfrogner

(n. W. Ritscher, J. Burnham)

Ziel: Verstehen, Erkennen, Deuten von Lebensform, System, Sozialer Arbeit

Diskussion: Pro, Kontra, Beispiele, Situationen, Für und Wider

1. Merkmale und Strukturen von Systemen

Wozu ein System?

Zusammenleben in Systemen, nach Beendigung wieder auflösbar, informell-formell

Was bedeutet die Organisation eines Systems?

Funktion, Position, Rolle, Regel sind notwendig für Änderungen und Anpassungen

Wie unterscheiden sich offene von geschlossenen Systemen?

offen = demokratisch, frei im Austausch stehend (Kontakt, offene Wohnung)

geschlossen = verweigert Wachstum auf lange Sicht, politisch - totalitär n. Goffman
Rückzug, Isolation)

übergeordnete Ordnung = allseitige Bezogenheit, Abhängigkeit, Zirkularität als
Rückkopplung, die alle Systemelemente miteinbezieht und verändert
Subjekt als Teil des Ganzen, beobachtbar, mustergültig, thesenartig,
wechselseitig integriert

Was sind Strukturen?

- * Grenzen: starr, klar, diffus (neue Wohnung, Umzug)
- * Subsystem als Innenraum (Mitglieder der Familie)
- * Kontext: denkend-fühlend, biosozial, körperlich als Bedeutung und Sinn
- * Beziehungsdynamik und -muster (nah-fern, für-gegen, über-wider, zusammen-zurück, über, unter, eng-nah, gleich-gemein-erweitern)
- * Funktion: wer tut was für/gegen wen zu Ordnung bzw. Veränderung
- * Aufgabe: wer von wem, Auftraggeber, ausführen, begrenzen
- * Position: Informationswege, Netzwerke, Schnittpunkte, Schlüsselstellen zur .. Macht
- * Rolle: Verhaltenserwartung an soziale Situation zwischen Institution, Kultur und Norm ..
- * Regel: Handlungsanweisung für Kontext und Situation
- * interne Hierarchie zwischen Ressource, Sanktion

Was bedeutet Selbstorganisation?

- * eigene Interaktion mit der Umwelt, Ausbalancierung zwischen Unterschied und Widerspruch, Ziel und Anlass, Stabilität und Wachstum als Evolution, Zeit als Erleben - Folge von Information, Biografie - Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft
- * Zirkularität ist Muster von Austausch-, Prozessrückkopplung und Selbstveränderung

Was sind Systemzusammenhänge?

- * Kontexte verknüpfen Rahmen von Sinn und Bedeutung (Kindergarten, Kind-Erzieher, Eltern-Kind, Selbstempfinden - Spiel und Trotz)
- * Fragen bestimmt die Perspektive, d.h. Hypothese zur Realität, Rahmenezusammenhang

2. Verbund-Modell von System, Kontext und Hierarchie:

Ziel: Wechselseitige Verknüpfung, Verstrickung, Entwicklung

Mikroebene: Subjekt, Identität, Selbst, Wahrnehmung, Körper

Mesoebene: Bedeutung, Interkultur, Kultur, Selbstbild, Beziehungsmuster, Situation, Kommunikation, Inhalt

Makroebene: Weltgesellschaft, soziale Institution, Amt, Betrieb, vergesellschaftetes Subjekt, informelle Gruppe und Kontakte

3. Dreiebenen-Modell zur Beschreibung/Analyse eines Familiensystems:

Ziel: Diagnose als Entwicklungsgenese, Nutzen im narrativen Interview

I: **allgemein** - Zeit, Wachsen, selbst organisieren, strukturieren

- * wie gestaltet sich Familienleben früher - heute - morgen?

II: **familiärentypisch** - Rollen, Kräfte, Regeln, Mythen, Zyklen, Konten, Ressourcen, Aufträge,, Bezogenheit, Schuld und Loyalität

- * was sagt meine Geschichte über mich und die Zeit? (Tanzen, Musik)

III: **sozial** - Normen, Werte, Regeln, Gemeinwesen, Institution, Gesetze, Verordnung, Wirtschaft

- * welche professionellen Non-profit-Organisationen agieren/arbeiten mit Familien?

EA, KG, PI - Skriptanalyse, Ideenschrift - Aus-Tausch in der Gruppe - Institutionsanalyse

4. Konsequenzen für eine Soziale Familienarbeit

Ziel: Schlüsselbereiche - Kompetenzen - Qualifikationen er-kennen, be-gutachten, nutzen

- * Hilfe zur Selbsthilfe nach SGB VIII im Kontext mit anderen Gesetzen, Erkennen des mehrfachen Mandats zwischen Auftrag, Angebot, Hilfe + Kontrolle mit Blick auf Ungleichverteilung, Markt-Zwang-Konsum-Mehrwert, Norm-Netz, Leistung-Dienst-Service, Eingreifen, Handlungsspielraum - Vielfalt von Handlungswegen
- * Familienberatung als Mobilisierung, mit Möglichkeiten von Ressourcenerkennen, Leidens- und Störungsreduktion, Schlüsselbegriffe mit neuen Perspektiven und alten Grenzen

- * konkrete Benachteiligung und Bedingungen der Aufrechterhaltung von Schwierigkeiten, Prozessen, Hierarchie, System (Drei-Ebenen-Modell als Diagnoseprozess) – Resilienzpotentiale erkennen

z.B. konstruktive Systemkontexte:

- Arbeitslosigkeit d Vaters, Depression d Mutter, Störung d Kind, Selbstwert negativ, Alkoholabhängigkeiten ..
- Stützfunktion, Zusammenhalt für Sinn- und Funktionsziele der Familiengemeinschaft

Literatur: * Burnham John 1995, 2005 Systemische Familienberatung. Basel
 * Ritscher W 2002 Systemische Modelle für die Soziale Arbeit. Heidelberg

5. Systemtheoretische Ansätze der Familienarbeit

Ziel - Theorie – Methode

| | |
|---|---|
| Jeder Mensch ist Teil eines Systems. Aktivität wird durch das ganze System, aber auch durch jede Aktivität eines anderen Systemteils beeinflusst. | Sozialarbeit regt zur Reflexion der Familienstrukturen & -prozesse an. Sie ermöglicht, dass Familienmitglieder sich besinnen, neu positionieren und die gesamte Systemdynamik in Bewegung geht. |
|---|---|

- * Bozormenyi-Nagy I: Unsichtbare Bindungen. Stuttgart 1981
- * Minuchin S: Familie - die Kraft der positiven Bindung. München 1993
- * Satir V: Selbstwert und Kommunikation. München 1975, 1999
- * Stierlin H ...Hg.: Familiäre Wirklichkeiten. Stuttgart 1987, 2007
- * Watzlawick P: Menschliche Kommunikation. Stuttgart 1969, 1997

| <u>Autor – Ziel</u> | <u>Theorie-Modell</u> | <u>Methode</u> |
|--|--|--|
| S. Minuchin 1970-1990- # Strukturänderung # Wirklichkeitskonstruktion # jede Familie hat eine eigene Kultur | Modell v. Hierarchie+Grenze - Generationengrenzen - Subsystemgrenzen - Koalitionen - Normen und Regeln - Verstrickung | * strategische Allianz: wer mit wem? wie sind die Grenzen zwischen Eltern+Kind? Wie sind die Subsysteme organisiert? * Rollenumkehr: die Familie, wo die Türen nicht geschlossen werden dürfen, braucht keine eig. Stimme, die Mutter macht's |
| I. Bozormenyi-Nagy, H. Stierlin 1981/1994 - # System offen-geschlossen # Erfüllung des Auftrages # transgenerational | Modell intergenerationaler Loyalitäten - systemintegrativ - Bindung - Ausstoßung - Vermächtnis - Konten | * Lebenslinie: * Sprechen Sie mutig über Dinge, die Sie bisher nicht anzusprechen wagten! * Genogramm * Balance-Homöostase |

V. Satir 1970 – 1990

- | | | |
|--|--|------------------------------|
| # Entwicklungsorientierung | optimistisches Modell zur Entwicklung des Menschen | * Respekt und Liebe |
| # Erlebniszentrierung | | * Skulpturieren |
| # Selbstwert als Schlüssel allen geistigen und sozialen Lebens | - von Grund auf gut | * freie Selbstentscheidung |
| # Wertschätzung | - mit Problemen fertig werden | * klar Kommunizieren Ja/Nein |
| | - Kongruenz | |
| | - Respekt | |
| | - Freiheit | |

P. Watzlawick 1974/1990 -

- | | | |
|---|--|--|
| # Realität ist nicht das, als die sie scheint | Modell eines sozialen Konstruktivismus | * was ist als wirklich zu sehen gelernt? |
| # gesellschaftliche Konstruktion | - multiple Wirklichkeit | * Sprachspiele: |
| # Selbsterleben beleuchten | - System als Konstrukt | Mittelpunkt der Aufmerksamkeit |
| # Bezugsrahmen klären | - Vielfalt - Ganzheit | |
| | - Kontext, Umfeld | |
| | - Morphogenese | |

5. Kapitel: Wissensbausteine II: Theorie und Praxis

– Erarbeitung Studierende / Bearbeitung Lehrende

5.1. Theoriebausteine

Strukturrahmen für ausgewählte Theorien / Modelle / Konzepte – eine Hinführung

Sylvia Kroll

Es gibt nicht die eine alles umfassende Theorie, die eine Theorie, die das menschliche Erleben und Verhalten, die menschliche Entwicklung beschreiben, erklären und vorhersagen kann und es wird sie mit Sicherheit auch nicht geben. Denn der Mensch ist einzigartig und einmalig. Auch wenn wir um alle je spezifischen individuellen Lebenslagen und Lebensweisen wissen würden und deren Vielfalt und Komplexität erklären könnten so bleibt ein Mysterium bestehen. Jedoch darf deswegen nicht das Bemühen ausbleiben, die Tiefe menschlichen Daseins zu erkunden, um das Leben begreifen und aktiv gestalten zu können, warum die vielen vorliegenden Theorien/ Konzepte/ Modelle auch nur zu begrüßen sind.

Es ist aber verständlich, dass keine Einigkeit darüber besteht, welche Perspektive oder Sichtweise vom Menschen eine Theorie einzunehmen hätte. In der Regel wird dies in den spezifischen Theorien auch nicht mehr thematisiert. Diese Situation führt dazu, dass es kaum möglich ist, die vielen Theorien anhand bestimmter Strukturprinzipien zu ordnen, um anhand dessen diese auch miteinander vergleichen zu können.

Um trotz dieser unzufriedenen Situation für den Leser eine nachvollziehbare Theorienvielfalt darstellen zu können, könnte beispielsweise ein vereinfachtes Strukturschema gewählt werden, in dem die verschiedenen Theorien zwei speziellen Betrachtungsebenen zugeordnet werden: Wissenschafts- und Modell-Perspektive.

Wissenschaftsperspektive meint, wenn Theorien vor allem Ergebnis einer ganz bestimmten Forschungs-Perspektive waren, wie beispielsweise das Ergebnis der Frage, wie sich moralisches Verhalten über die Lebensspanne entwickelt, dann wird diese Theorie jener Wissenschaft zugeordnet, die sich vor allem mit dieser Perspektive beschäftigt. So kann beispielsweise die Theorie der moralischen Entwicklung der Wissenschaft ‚Entwicklungspsychologie‘ zugeordnet werden, da zentraler Gegenstand dieser Wissenschaft das Beschreiben, Erklären und Vorhersagen des menschlichen Erleben und Verhaltens ist unter der speziellen Perspektive der Entwicklung, der Entwicklung über den menschlichen Lebenslauf, weswegen die Theorie der moralischen Entwicklung zu ‚Entwicklungspsychologische Theorien‘ zugeordnet werden kann.

Modell-Perspektive meint, wenn Theorien vor allem dadurch gekennzeichnet sind, dass sie grundlegende Aussagen zum „Wesen“ des Menschen machen, dann werden sie jenen Modellen zugeordnet, für die diese grundlegenden Aussagen der Modell-Orientierungsrahmen sind. So sind wie beispielsweise Bindungstheorie (Bowlby & Ainsworth); Ich-Psychologie (Mahler); Psychoanalyse, Modell der psychosexuellen Entwicklung (Sigmund Freud); Psychosoziale Entwicklung (Erik H. Erikson) zum psychodynamischen/ tiefenpsychologischen Modell zuzuordnen und die Lerntheorien wie beispielsweise Effektesetz des Lernens (Thorndike);

Modell der Gelernten Hilflosigkeit (Seligman); Modell der Klassischen Konditionierung (Pawlow); Sozial-kognitive Theorie (Bandura) oder Stressbewältigungstheorie (Lazarus) zum behavioristischen Modell.

Zu den System- und Kommunikationstheoretischen Modellen gehören beispielsweise Bedürfnis-Ressourcen Theorie (Ottawa-Charta); Kommunikationstheoretische Systemtheorie (Niklas Luhmann); Kommunikationstheorie (Paul Watzlawik) oder das Ökologische Mehrebenenmodell nach Uri Bronfenbrenner.

Es ist nur zu verständlich, dass auch ganz andere Zuordnungen begründbar wären. So kann beispielsweise die Frustrations-/Aggressionstheorie von Dollard und Miller sowohl einer bestimmten Wissenschafts-Perspektive zugeordnet werden, nämlich der sozialpsychologischen, was bedeutet, dass Erleben und Verhalten unter dem Blickwinkel des Zusammenseins mit anderen Menschen, sei es als Einzelner oder als Gruppe beschrieben, erklärt und vorhergesagt wird. Es kann diese Theorie aber auch jenem Modell zugeordnet werden, für das als Orientierungsrahmen eine grundlegende Aussage über das „Wesen“ des Menschen gegeben ist, die nämlich darin besteht, dass der Mensch ein lernendes Wesen ist (behavioristisches Modell). Da wir im Bereich der Sozialen Arbeit mit dieser Theorie vor allem im Kontext des menschlichen Miteinanders zu tun haben, scheint es eher angemessen, diese Theorie den sozialpsychologischen Theorien zuzuordnen.

Dem Prinzip der Einfachheit entsprechend und auch um nicht in den Diskurs der Strukturstreitigkeiten hereinzukommen werden im Folgenden die von den Studierenden bearbeiteten Theorie-Themen der Sozialen Arbeit schlicht in alphabetischer Reihenfolge dargestellt.

In diesem Studienjahr 2011/ 2012 haben die Studierenden sich mit folgenden Theorien / Modellen/ Konzepten auseinandergesetzt:

| Theorien / Modelle /Konzepte | Bearbeitung | | Seite |
|--|-------------|----------|-------|
| | Studierende | Lehrende | |
| Grundformen der Angst nach Fritz Riemann | Imiela | Kroll | 154 |
| Lerntheorien der Angst | Keller | Kroll | 155 |
| Von der Angst zur spezifischen Phobie | Fischer | Kroll | 158 |
| Bindungsbeziehung | Reichert | Bertram | 159 |
| Die Bindungstheorie | Michaelis | Rieger | 160 |
| Der Double Bind Effekt | Hochweber | Rieger | 162 |
| Vertrauen | Wollmann | Pfrogner | 163 |

| | | | |
|---|--------------|----------|-----|
| Capability approach theory | Thavaseelan | Rieger | 163 |
| Elternführerschein – Ein politischer Diskussionsstand | Weißhardt | Rieger | 164 |
| Erziehungskompetenz | Halentz | Kroll | 166 |
| Die Frustrations-Aggressions-Theorie | Orejuela | Bertram | 168 |
| Lerntheorien aggressiven Verhaltens | Kretschmer | Bertram | 169 |
| Lerntheorien aggressiven Verhaltens | Kretzschmar | Bertram | 170 |
| Kriminalitätstheorien – Soziologische Devianz | Ditschkowski | Bertram | 171 |
| Gewalt - Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus Ein soziologischer Erklärungsansatz nach Wilhelm Heitmeyer | Görisch | Bertram | 173 |
| Posttraumatische Belastungsstörung | Graf | Kroll | 174 |
| Das Konzept der Salutogenese von Aaron Antonovsky | Kirste | Pfrogner | 176 |
| Trennung/Scheidung - Erleben aus Kindperspektive | Sindy | Pfrogner | 178 |
| Familiendynamik bei Trennung und Scheidung aus der Sicht der Kinder | Straube | Bertram | 179 |
| Die psychoanalytische Theorie zur Trennung | Schroer | Pfrogner | 185 |
| Selbsttheorie nach Carl R. Rogers | Hätscher | Kroll | 186 |
| Systemische Familienaufstellung nach Bert Hellinger | Melzer | Pfrogner | 191 |

Grundformen der Angst nach Fritz Riemann

Verfasser/in: Marion Imiela; Bearbeitung: Sylvia Kroll

Der Psychologe und Psychoanalytiker Fritz Riemann veröffentlichte in den 1960er Jahren eine tiefenpsychologische Studie über die Grundängste der Menschen. Primär ist Angst noch kein pathologisches Phänomen: „Angst gehört unvermeidlich zu unserem Leben“ (Riemann 1993, S. 7). Im Sinne von Riemann ist Angst ein lebenserhaltendes Prinzip - Angst als gesunde Konfliktverarbeitung - und resultiert aus unserem Bestreben (Impulsen) in Abhängigkeit des Entwicklungsalters sich immer mehr der sozialen und dinglichen Welt zuzuwenden und sich selbst zuzuwenden. Dabei können wir sowohl von einem individuell biologisch verankertem Reizmuster ausgehen, nämlich der Fähigkeit des Menschen zur Alarmbereitschaft, als auch von einer im Laufe der Sozialisation individuell erworbenen Angstbereitschaft.

Angst hat unterschiedliche Funktionen, aber in erster Linie hat sie eine warnende Funktion und enthält gleichzeitig die Aufforderung sie zu überwinden.

Jeder Mensch hat seine eigenen Ängste, die mit seiner Erziehung, der Sozialisation und den Umweltfaktoren in Verbindung stehen. Riemann beschreibt vier Grundformen der Angst, die der Mensch in sich trägt und die in unterschiedlicher Weise ausgeprägt sind. Alle möglichen vorkommenden Ängste, wie beispielsweise die Klaustrophobie, sind „Extremvarianten“ oder „Zerrformen“ (ebd., S. 10)

Die vier Grundängste sind:

1. Angst vor der Hingabe
2. Angst vor der eigenständigen Ich-Werdung
3. Angst vor der Vergänglichkeit
4. Angst vor dem Unausweichlichen und Endgültigen

Diese Grundängste stehen im Zusammenhang mit Persönlichkeitszügen, die sich aus dem Leben zwischen zwei großen Antinomien, also Widersprüchlichkeiten in der Welt ergeben. Riemann gebraucht zur Erklärung ein geographisches Gleichnis. Die Rotation der Erde entspricht der Individuation. Die Bewegung der Erde um die Sonne vergleicht er mit dem Bedürfnis zu etwas Größerem gehören zu wollen. Die zweite Antinomie entspricht einerseits der Schwerkraft (Zentripetalkraft) mit dem Bedürfnis nach Dauer und andererseits der Fliehkraft (Zentrifugalkraft) mit dem Impuls sich weiter zu entwickeln und zu verändern.

Er benennt die Persönlichkeitsstrukturen nach den dominierenden Eigenschaften.

- Die *schizoide Persönlichkeit* ist bestrebt möglichst unabhängig und autark zu leben. Sie hat Angst sich in Beziehungen zu verlieren und sich hinzugeben. Menschen, bei denen die schizoiden Persönlichkeitsstrukturen besonders ausgeprägt sind, meiden menschliche Nähe und vertrauen nur sich selbst. Das Bedürfnis nach Distanz bestimmt das Leben dieses Persönlichkeitstyps. Das Misstrauen Mitmenschen gegenüber ist entsprechend hoch und es kann sein, dass Aggression das einzige Mittel der Kontaktaufnahme ist.
- Die *depressive Persönlichkeit* mit der Grundangst vor der eigenständigen Ich- Werdung und der des Verlustes, sieht nur Sinn und Sicherheit in der Abhängigkeit. Entweder macht sie sich oder andere von sich abhängig. Die ständige Angst vor Distanz, Trennung und Einsamkeit sind bestimmende Elemente. Ebenso finden sich Bescheidenheit, Verzichtbereitschaft, Friedfertigkeit, Selbstlosigkeit, Mitgefühl und Mitleid in der depressiven Persönlichkeit. Das nicht vorhandene oder kaum ausgeprägte Selbstwertgefühl führt dazu, dass eigene Wünsche nicht wahrgenommen und geäußert werden.

- Die *zwanghafte Persönlichkeit* mit der Angst vor der Vergänglichkeit, sucht nach dem Bekannten und Vertrauten. Sie sehnt sich nach Sicherheit und Dauer. Gefühle zeigen diese Persönlichkeiten kaum. Sie haben Angst die Kontrolle zu verlieren und sich durch Affekte zu äußern. Meist arbeiten Zwanghafte in Berufen, die Macht verleihen und gleichzeitig die Möglichkeit bieten, ihre Aggression legal auszuleben, im Namen der Ordnung und des Gesetzes. Veränderungen aller Art bedeuten Stress.
- Die *hysterische Persönlichkeit* mit der Angst vor dem Unausweichlichen und Vergänglichen strebt nach Veränderungen und Freiheit. Sie bejaht alles Neue und Fremde. Menschen mit ausgeprägten hysterischen Zügen sind risikofreudig und sehen in der Zukunft eine große Chance, genau gegensätzlich zur zwanghaften Persönlichkeit. Sie sind neugierig, wissbegierig, leidenschaftlich und fordernd. Mit anderen Menschen treten sie häufig in einen Wettstreit und wollen im Mittelpunkt stehen. Kritik vertragen sie auch aufgrund des labilen Selbstwertgefühls schlecht.

Diese Ängste und damit verbundenen Bedürfnisse gehören zum menschlichen Wesen. Sie werden immer in irgendeiner Art vorhanden sein. Die Umwelt und Gesellschaft, sowie die religiösen und politischen Umstände in der der Mensch lebt, wirken beeinflussend. Sie verstärken Ängste oder lassen sie zurücktreten. (ebd. S. 16)

Werte, Einstellungen, Ideologien können dazu führen, dass über Jahrzehnte hinweg einige Grundformen der Angst eher in den Hintergrund treten, andere Eigenschaften, Bedürfnisse und Ängste hervorgehoben und weitergegeben werden. Als ein Beispiel nennt Riemann die bäuerlich-, sesshafte Kultur, die sich auf Traditionen beruft, den Besitz wahrt und eher konservativ eingestellt ist. Werte und Eigenschaften, die bei der zwanghaften Persönlichkeit im Vordergrund stehen.

Das Problem scheint eher die Unklarheit darüber zu sein, warum dieses Handlungsmuster Angst oft ohne erkennbaren Grund, ohne sichtbaren Anlass in Erscheinung tritt: Oder anders formuliert, wann und wodurch wird Angst vom Leben erhaltenden Prinzip zum Leben zerstörenden (pathologischen) Prinzip - Angst als pathologische Konfliktverarbeitung. Hierzu hat Riemann sich mit zahlreichen Lebensgeschichten auseinandergesetzt und an Hand deren Beschreibungen seine Annahmen begründet.

Quellen:

- Riemann, Fritz (2011; ⁴⁰; 1993; 1988): Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie. Ernst Reinhard Verlag: München Basel

Lerntheorien der Angst

Verfasser/in: Michaela Keller; Bearbeitung: Sylvia Kroll

Jeder Mensch empfindet in bestimmten Lebenssituationen Angst oder Furcht. Dies ist eine natürliche Reaktion und wichtig zum Selbstschutz. Wenn die Angst oder Furcht jedoch für einen Menschen so bedrohlich wird, dass dieser dadurch bei der Bewältigung der alltäglichen Angelegenheiten oder in seiner Lebensfreude weitgehend eingeschränkt wird, handelt es sich um eine Form der Angststörung.

Lerntheorien sind Modelle und Hypothesen, die versuchen den Vorgang/ den Prozess zu erklären, der den Menschen befähigt, seine ihn umgebende Umwelt zu erfassen und anzueignen (das Lernen im Gegensatz zu Reifung). Dabei ist man sich bewusst, dass der komplexe Vorgang des Lernens mehr oder weniger durch einfache Prinzipien und Regeln versucht wird zu erklären.

Nach der Lerntheorie **Pawlows (Reflextheorie, primäre Konditionierung)** stellt die Angst eine erlernte Reaktion dar. Es gibt angstausslösende Reizkonstellationen, d.h. ein bestimmter Reiz ist durch Kopplung mit einer angstausslösenden Situation zu einem Reiz, der eine Angstreaktion auslöst, umgewandelt worden. Die Angstreaktion ist ein Mechanismus der Gedächtnisleistung. Dies geschieht in einem mehrstufigen Prozess. Dies kann man zum Beispiel anhand der Flugangst erläutern. Hier erlebt eine Person, die zuvor keine Angst vor dem Fliegen hatte, es vielleicht sogar als eine sehr angenehme Sache empfunden hat, während eines unruhigen Fluges (angstausslösende Situation) die Angst abzustürzen. Entscheidend ist nun, wie mit dem erstmalig erlebten unangenehmen Zustand (Angst) umgegangen wird. Wenn die Person sich trotzdem weitere Male der Situation des Fliegens stellt und angstausslösende Situationen nicht wieder auftreten kann die mit dem Fliegen verbundene Angst sich wieder legen.

Wenn jedoch beim nächsten Fliegen wiederum solche angstausslösenden Situationen (z.B. Turbulenzen) auftreten kann sich daraus eine Flugangst, eine Phobie entwickeln.

Durch die Wahrnehmung von körperlichen Symptomen wie das Schwitzen, Herzklopfen und Zittern kann die Angst noch verstärkt werden. Dies geschieht, dass die betroffene Person ihre Symptome als Gefahr deutet. Sie gerät in eine noch größere Stresssituation und so werden die Symptome wiederum stärker. Es entsteht ein Teufelskreis der Angst der bewirkt, dass die Angst immer weiter verstärkt wird.

Angst kann auch erlernt werden, ohne dass selbst eine negative Erfahrung voraus ging. Nur durch das Beobachten der Reaktion einer anderen Person (Lernen am Modell; Nachahmungslernen). Zum Beispiel lernt ein Kind anhand der Reaktion seiner Mutter. Wenn die Mutter zum Beispiel Angst vor Mäusen hat und beim Anblick einer solchen aufschreit. Das Kind lernt hier durch Beobachtung, dass eine Maus etwas ist wovor man Angst haben muss. Zwar gibt es mehrere Lerntheorien des Lernens am Modell oder auch Modell-Lernens, doch die im deutschsprachigen Raum am meisten verbreitete ist die sozial-kognitive Lerntheorie von Albert **Bandura** (1979, 1963). Neben dem zentralen Begriff "**Lernen am Modell**" (Bandura, 1976) oder "Modelllernen" findet man auch die Bezeichnung "Nachahmungs-" und "Imitationslernen", "Vorbildlernen", "Beobachtungslernen" und "stellvertretendes Lernen".

Damit jedoch ein Modelllernen stattfindet müssen bestimmte Bedingungen gegeben sein wie:

- **Ähnlichkeit zwischen Modell und Beobachter:** Der Beobachter nimmt am Modell ein Verhalten wahr, dass er selbst realisieren möchte.
- **Emotionale Beziehung zwischen Beobachter und Modell:** Je intensiver die Beziehung, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit der Verhaltensnachahmung.
- **Konsequenzen des Verhaltens:** Vermutet der Beobachter hinter dem gesehenen Verhalten einen Erfolg, dann ist die Wahrscheinlichkeit der Nachahmung größer.
- **Stellvertretende Verstärkung:** Sieht der Beobachter die Konsequenzen am Modell nach einem Verhalten, so wirkt sich dieses auf sein Handeln aus.

- **Sozialer Status des Modells:** Personen, die einen höheren sozialen Status als der Beobachter haben, werden eher nachgeahmt, als Personen mit gleichem oder niedrigerem Status.
- **Soziale Macht des Modells:** Das Modell sollte Macht oder andere kontrollierende Merkmale auf den Beobachter ausüben können. Dem Beobachter ist bewusst, dass das Modell belohnen oder bestrafen kann. Hierin äußert sich die Machtposition.

Bandura hebt ausdrücklich hervor, dass auch ohne eine zu beobachtende Ausführung Lernprozesse stattfinden können. Somit macht er deutlich, dass es sich bei diesem Modell lediglich um ein Modell unter vielen handelt, die Lernprozesse erklären. Jedoch stellt dieses Modell eine Hilfe dar, um vor allem das Vorbildverhalten von Eltern/Lehrern etc. zu erklären, aber auch Gewalt, aggressives Verhalten und die Beeinflussung von Medien.

Nach den **kognitiven Angsttheorien** (z.B. Rotter, **Seligmann**) werden zur angstbezogenen Wahrnehmung besonders die emotionalen Konsequenzen aus der Informationsverarbeitung durch das Individuum hervorgehoben. Solche Mechanismen der Informationsverarbeitung sind denkbar als Wegfall der eigenen Kontrolle (J.B. Rotter) oder als gelernte Hilflosigkeit (E.P. Seligmann), sowie auch als Folge von Kontrollverlusten durch Fremdheit, Ungewissheit, Verlust von Geborgenheit, Verlassenheit, Vorwegnahme von Bedrohung, Zukunftsunsicherheit, Hoffnungslosigkeit u.v.m.

Mit Hilfe der Lerntheorien kann auch erklärt werden, wie eine Angst vor der Angst entstehen kann. Wenn im Zusammenhang mit einer Panikstörung, Panikattacken wiederholt auftreten, bekommt die Person Angst vor weiteren Attacken.

Quellen:

- Alsleben, Heike/ Hand, Iver (Hrsg.) (2006): Soziales Kompetenztraining. Gruppentherapie bei sozialen Ängsten und Defiziten. Elsevier, Urban & Fischer: München. → mit CD –Rom
- Andor, Fabian/ Glöckner-Rist, Angelika/ Gerlach, Alexander L./ Rist, Fred (2008): Symptomspezifische Subgruppen der Panikstörung. Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, Jg. 37, Heft 3, S. 161-171
- Bandura, Albert (1976): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Klett: Stuttgart
- Bandura, Albert (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Klett-Cotta, Stuttgart (Konzepte der Humanwissenschaften).
- Flöttmann, Holger Bertrand (2005 ⁵, 1993). Angst-Ursprung und Überwindung. Kohlhammer Verlag: Stuttgart
- Marcinkowski, Bettina (1993): Flugangst. In: Psychomed 5.Jg. Heft 1, S. 63-67
- Zimbardo Philip G./ Gerrig, Richard J. (2003 ⁷): Psychologie. Springer Verlag: Berlin Heidelberg New York

Von der Angst zur spezifischen Phobie

Verfasser/in: Tabea Fischer; Bearbeitung: Sylvia Kroll

Das Wort Angst kommt aus dem Althochdeutschen: angust (beengt) bzw. lateinisch: angustus bzw. angustia und bedeutet Enge bzw. aus dem griechischen: Angor „das Würgen“ (Kluge, 1999). Allgemein kann mit Angst die Empfindung einer Enge umschrieben werden beispielsweise ein Druck auf den Brustkorb.

Angst lässt sich auf verschiedenen Ebenen beschreiben beispielsweise:

- Angst - ein wichtiges **Grundgefühl (Emotion)**
- Angst - ein **Signal**
- Angst – eine Aufforderung zum **Handeln**

Der Begriff Phobie entstammt der griechischen Mythologie. Er leitet sich vom Namen des Gottes „Phobos“ ab, der im Auftrag des Kriegsgottes Ares zu Beginn eines Angriffes Angst und Schrecken im feindlichen Lager verbreiten sollte (Polowinski, 2009).

Als Menschen erfahren wir Angst in ganz bestimmten Situationen – es scheint ein natürliches Phänomen zu sein. Die meisten der menschlichen Ängste sind angemessen und sinnvoll, weil sie eine wichtige Funktion für das Überleben des Einzelnen darstellen. Im Laufe der Entwicklung lernen wir, unsere Ängste zu differenzieren, mit ihnen umzugehen, sie zu bewältigen. Im Alltagserleben sollten wir um unsere Ängste wissen und fähig sein, ihnen angemessen zu begegnen. Wenn wir unsere Ängste nicht mehr steuern und kontrollieren können, sind wir von einer Angststörung gekennzeichnet, d.h. einer Störung, die durch eindeutig vorhandene, subjektive Angstgefühle gekennzeichnet ist.

Eine der Hauptkategorien der Angststörungen (Angstsyndrome), sind die Phobien (Adornetto, 2009, vgl. hierzu auch ICD 10 und DSM IV). Mädchen leiden im Durchschnitt doppelt so oft an Phobien wie Jungen, so das Ergebnis der Bremer Jugendstudie von Essau et. Al (1998) über psychische Krankheiten von Jugendlichen zwischen dem 12.-17. Lebensjahr. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass andere psychische Erkrankungen mit der Phobie einhergehen können. So wird beispielweise eine Phobie nicht selten von Depressionen begleitet.

Von einer „Phobie“ wird gesprochen, wenn ein Mensch konsistent und zuverlässig - in sehr intensiver Ausprägung - an auftretenden Furchtreaktionen leidet: Furcht vor Situationen, Gegenständen, Tätigkeiten oder Personen - Furcht vor dem phobischen Stimulus. Diese Reize sind außerhalb der Person angesiedelt und erscheinen nicht betroffenen Personen in der Regel als nicht gefährlich. Phobie kann als ein zerrüttendes, angstvermitteltes Vermeidungsverhalten umschrieben werden, das in keinem Verhältnis zu der Gefahr steht, die vom gemiedenen Objekt oder von der gemiedenen Situation droht, und das der Leidende in der Tat auch als grundlos erkennt. Oft treten in phobischen Situationen Panikattacken auf.

Die häufigste Angststörung ist die spezifische Phobie. Bei spezifischen Phobien handelt es sich um Phobien, die auf ganz bestimmte Situationen beschränkt sind wie Tiere, Höhen, Donner, Dunkelheit etc. Menschen mit spezifischen Phobien richten sehr viel Aufmerksamkeit auf die rechtzeitige Erkennung von potenziellen Notlagen. Sie entwickeln eine Überaufmerksamkeit auf die als gefährlich angesehene Reize, um rechtzeitig Angst vermeidende Maßnahmen treffen zu können. Die Überaufmerksamkeit führt zu einer unnötig hohen ungeschlechtlichen Erregung, kleinste Auffälligkeiten bewirken bereits eine Alarmreaktion. Eine heftige Angstreaktion erfolgt bereits bei der Vorstellung oder Erwartung bestimmter Reize und nicht erst bei deren Anblick

(Morschitzky, 2009). Diese Phobie äußert sich im übermäßigen, unangemessenen Wunsch, den Anlass der Angst zu vermeiden. Man kann auch sagen, dass diese Menschen eine Angst vor der Angst entwickeln.

Frauen sind von spezifischen Phobien viel häufiger betroffen als Männer. Der Beginn spezifischer Phobien liegt meistens vor dem 20. Lebensjahr. Patienten mit spezifischer Phobie können oft über eine lange Zeit nicht auffallen, weil sich ihre Phobie langsam entwickelt. Phobien, die sich aufgrund einer traumatischen Erfahrung oder einer situationsbezogener Panikattacke entwickeln, weisen dagegen einen akuten Entwicklungsablauf auf und können in jedem Altersabschnitt auftreten.

Quellen:

- Adornetto, Giovanni (2009): Die Soziale Phobie. Ein Überblick. München: GRIN Verlag GmbH. S. 3f.
- Kluge, Friedrich (1999): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Berlin
- Morschitzky, Hans (2009): Angststörungen. Diagnostik, Konzepte, Therapie, Selbsthilfe. 4. Aufl. Wien, New York, NY: Springer. S. 83
- Polowinski, Stephan (2009): Spezifische Phobien - Die Blut-, Verletzungs-, Katastrophen- (BVK-) Phobie. München: GRIN Verlag GmbH. S. 1

Bindungsbeziehung

Verfasser/in: Yvonne Reichert; Bearbeitung: Birgit Bertram

Die Bindungstheorie beruht auf der Annahme, dass alle Menschen ein angeborenes Bedürfnis haben, Beziehungen zu ihren Mitmenschen aufzubauen, die intensiv und innig sind.

Besonders fest sind Bindungsbeziehungen während der frühen Kindheit (und im Säuglingsalter) erkennbar, doch sie begleiten den Menschen ein Leben lang.

„Bowlby unterscheidet vier Phasen in der Entwicklung der Bindung:

- Phase 1: Orientierung und Signale ohne Unterscheidung der Figur (von Geburt bis zum 4. Lebensmonat)
- Phase 2: Orientierung und Signale, die sich auf eine (oder mehrere) unterschiedene Person (Personen) richten (vom 4. bis zum 6. Lebensmonat)
- Phase 3: Aufrechterhaltung der Nähe zu einer unterschiedenen Figur durch Fortbewegung und durch Signale (vom 6. Lebensmonat bis zum 3. Lebensjahr)
- Phase 4: Bildung einer zielkorrigierten Partnerschaft (ab dem 3. Lebensjahr)“ (Grossmann/Grossmann S. 29)

In den ersten Lebensmonaten haben Säuglinge noch keine Vorlieben für bestimmte Personen. Ab dem 4. Lebensmonat beginnen Kinder Unterschiede zwischen ihren Kontaktpersonen zu machen und entwickeln Vorlieben für sie. Ab diesem Zeitpunkt entwickeln sich Bindungsbeziehungen und die Hauptbezugsperson kristallisiert sich heraus, das ist meist die Mutter. In der 3. Phase wird diese Bindung gefestigt und somit besteht eine besonders feste Bindungsbeziehung. Ab diesem Zeitpunkt beginnt es, mit ihm unvertrauten Personen zu fremdeln und eventuell auch Angst zu empfinden. Die Bezugsperson lernt das Kind immer besser kennen und es kann ihr nun auch folgen oder nach ihr suchen. Ab der 4. Phase kann sich das Kind in seine Bezugsperson

hineinversetzen „und dann dieses empathische Wissen einsetzen, um die Erfolgswahrscheinlichkeit des eingesetzten Bindungsverhaltens zu erhöhen“ (Grossmann/Grossmann S. 30).

Die Bindungsperson muss nun nicht mehr jederzeit anwesend sein. Weiß das Kind um die Liebe und Fürsorge, ist eine symbolische Repräsentation ausreichend, so dass es auch einige Zeit ohne die körperliche Nähe der Bezugsperson auskommt. Das Kind fühlt sich trotzdem sicher und kann nur so seine eigene Autonomie ausleben und stärken.

Das Bindungsverhalten ist zusätzlich von verschiedenen Situationen abhängig. So wird das Bindungssystem beispielsweise aktiviert, wenn das Kind Angst empfindet, müde oder allein ist, einen plötzlichen Reizwechsel erlebt oder fest angepackt wird. Diese Situationen sind biologischer Natur. Andere können erlernt werden, deren Gefährlichkeit wird von den Eltern eingeschätzt, woran das Kind sich orientiert. Sie schätzen auch ein, welche Personen die Möglichkeit haben, das Bindungssystem des Kindes wieder zu deaktivieren, damit es sich sicher fühlt.

Vor gefährlichen Unternehmungen ist es für das Kind wichtig, wenn es sich der Verfügbarkeit seiner Bindungsperson sicher sein kann, beispielsweise durch einen kurzen Körper- oder Augenkontakt. So kann das Kind Autonomie entwickeln und lernen alleine zu sein. Auch wenn das Angstsystem der Eltern immer wieder erweckt wird, muss das Kind lernen seine Selbstwirksamkeit zu stärken. Ab der 4. Phase lernen Eltern wiederum, dass sie mit der Zeit nicht mehr alleine im Mittelpunkt für ihr Kind stehen. SpielkameradInnen, gute Freunde und spätere PartnerInnen sind ebenfalls wichtige Bindungspersonen, die das Kind selbst wählt, was einen besonderen Wert in der Autonomieentwicklung darstellt. Bindungsverhalten äußert sich immer ganz individuell und ist abhängig vom Alter, den Lebensumständen, dem Geschlecht und den Erfahrungen, die der Mensch mit anderen Bindungspersonen in der Vergangenheit erlebt hat.

Quellen:

- Grossmann Klaus E./ Grossmann Karin (Hrsg.), Bindung und menschliche Entwicklung - John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie, Klett-Cotta, 2.Auflage, Stuttgart, 2009, S. 13- 28.
- Schleiffer Roland, Der heimliche Wunsch nach Nähe- Bindungstheorie und Heimerziehung, Beltz Juventa, 4. Auflage, Weinheim, München, 2009, S. 29- 37

Die Bindungstheorie

Verfasser/in: Anna Michaelis; Bearbeitung: Judith Rieger

Was ist Bindung? „Bowlby begreift Bindung als Ausdruck eines emotionalen Kerns gefühlter Sicherheit und wahrgenommenen Schutzes vor Gefahr in Gegenwart einer Bezugsperson“.⁶⁵

Die Bindungstheorie beschäftigt sich mit den Auswirkungen früher Kindheitserfahrungen mit engen und vertrauten Bezugspersonen auf die spätere Persönlichkeit eines Menschen. Die frühe Bindung ist für die weitere Entwicklung eines Kindes von hoher Bedeutung.

⁶⁵ Mertens, Wolfgang; Waldvogel, Bruno (Hrsg.) (2000): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer Verlag

Die heutige Forschung zur Bindung hat ihre Wurzeln in der Attachment Theory von John Bowlby (1969).

Nach Bowlby ist die Bindungsbereitschaft angeboren und für „die gesunde Entwicklung des Kindes eine biologische Notwendigkeit“⁶⁶. Die Bindungsentwicklung verläuft in den ersten beiden Lebensjahren in vier Phasen. Am Ende der Phasen ist ein starkes emotionales Band zwischen dem Kind und der primären Bezugsperson (meistens die Mutter), welches in der weiteren Entwicklung des Kindes über Zeit und Distanz erhalten bleibt. Es bildet sich ein internes Arbeitsmodell. In diesem sind prägende frühkindliche Erfahrungen, wie Verlässlichkeit und Verfügbarkeit der primären Bezugsperson in Zeiten von Stress, Unsicherheiten und schwierigen Situationen, enthalten. Nach Bowlby behält das interne Arbeitsmodell bis ins Erwachsenenalter eine entscheidende Rolle beim Aufbau und auch der Aufrechterhaltung zwischenmenschlicher Beziehungen.⁶⁷

John Bowlbys Studentin Mary Ainsworth forschte später zu dem Aspekt der Bindungsqualität. Durch ihre Verhaltensbeobachtungen stellte sie fest, dass obwohl praktisch alle Kinder in einer Familie innerhalb des zweiten Lebensjahres eine primäre Bindung zu einer Bezugsperson haben, es von Kind zu Kind Unterschiede in der Art der Bindung gibt. Ainsworth unterscheidet drei unterschiedliche Verhaltensmuster, die jeweils Ausdrucksform eines bestimmten Typs von Bindung sind.

- Sichere Bindung (Kinder haben eine positive und belastbare Beziehung zur Mutter)
- Unsicher vermeidende Bindung (Mutter wird nicht als „sicherer Hafen“ bei Stress erlebt)
- Unsicher ambivalente Bindung (Mutter verhält sich sehr unterschiedlich, nicht einschätzbar)

Als eine wichtige Voraussetzung der beschriebenen Unterschiede in der Bindungsentwicklung wird die Sensitivität hervorgehoben, mit der Mütter bzw. Väter mit ihren Kindern umgehen. Damit ist gemeint wie Mütter bzw. Väter die Signale ihrer Kinder wahrnehmen, erkennen und angemessen darauf eingehen können.⁶⁸

Quellen:

- Hopf, Christel; Nummer-Winkler, Gertrud (Hrsg.) (2007): Frühe Bindungen und moralische Entwicklung. Aktuelle Befunde zu psychischen und sozialen Bedingungen moralischer Eigenständigkeit, Weinheim und München: Juventa Verlag
- Mertens, Wolfgang; Waldvogel, Bruno (Hrsg.) (2000): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer Verlag
- Schenk-Danziger, Lotte (1993): Entwicklungspsychologie; Österreichischer Bundesverlag
- Wilkening, Friedrich; Freund, Alexandra; Martin, Mike (2008): Entwicklungspsychologie. Work Book, Weinheim und Basel: Beltz Verlag

⁶⁶ Schenk-Danziger, Lotte (1993): Entwicklungspsychologie; Österreichischer Bundesverlag

⁶⁷ Vgl. Wilkening, Friedrich; Freund, Alexandra; Martin, Mike (2008): Entwicklungspsychologie. Work Book, Weinheim und Basel: Beltz Verlag

⁶⁸ Vgl. Hopf, Christel; Nummer-Winkler, Gertrud (Hrsg.) (2007): Frühe Bindungen und moralische Entwicklung. Aktuelle Befunde zu psychischen und sozialen Bedingungen moralischer Eigenständigkeit, Weinheim und München: Juventa Verlag

Der Double Bind Effekt

Verfasser/in: Mario Hochweber; Bearbeitung: Judith Rieger

Zu Beginn möchte ich an einem themenfremden Beispiel veranschaulichen, wie verwirrend die Kommunikation bei einer Doppelbindung wirkt. Hierfür wähle ich eine Geschichte von einem buddhistischen Mönch, der eine Methode anwendet, um seinem Schüler zu Erleuchtung zu verhelfen.

„Ein Meister hält seinem Schüler einen Stock über den Kopf und sagt zu diesem: „Wenn du sagst, dieser Stock sei wirklich, werde ich dich damit schlagen. Wenn du sagst, dieser Stock sei nicht wirklich, werde ich dich damit schlagen. Wenn du nichts sagst, werde ich dich damit schlagen.“ (vgl. Luhmann, Niklas/Fuchs, Peter (1989): Reden und Schweigen, 6. Auflage. S. 50ff)

Das Problem ist, dass der Schüler nicht entscheiden kann, welche der widersprüchlichen Aussagen er von seinem Meister als geltende annehmen soll. Die empfangende Person muss also zwischen drei gleichwertigen, unbefriedigenden Alternativen entscheiden - sie befindet sich in einer unentrinnbaren Zwickmühle.

Man geht davon aus, dass die Fähigkeit jedes Individuums zwischen logischen Auswahlmöglichkeiten zu unterscheiden, zusammenbricht, sobald es in eine Situation des double-bind gerät. Die allgemeinen Merkmale dieser Situation sind folgende:

1. Das Individuum ist in eine intensive Beziehung verstrickt; das heißt, in eine Beziehung, in der es ihm als lebenswichtig erscheint, ganz genau zu unterscheiden, welche Art von Botschaft ihm übermittelt wird, damit es entsprechend reagieren kann.
2. Das Individuum ist in einer Situation gefangen, in der die andere Person in der Beziehung zwei Arten von Botschaft ausdrückt, von denen die eine die andere aufhebt.
3. Und das Individuum ist nicht in der Lage, sich mit den geäußerten Botschaften kritisch auseinander zusetzen, um seine Entscheidung, auf welche Botschaft es reagieren soll zu korrigieren, d. h. es kann keine metakommunikative Feststellung treffen.

Helm Stierlin beschreibt solche Bindungsprozesse als Sonderfall allgemeinerer Bindungsformen. Die Double-Bind-Bindung besteht z. B. in einer Eltern-Kinder-Beziehung vor allem darin, dass ein Elternteil dem Kind die eigenen Definitionen seiner Empfindungen und Bedürfnisse aufzwingt. Die double-bind-typische Verunsicherung folgt dann vor allem aus der „Zurückhaltung von Bedeutung“. Die bindende Person verhält sich so uneindeutig und widersprüchlich, dass die anderen sehr stark verwirrt und verunsichert werden - denn gleichgültig welche Bedeutung sie nun hineindeuten, es kann und wird meist als falsch abgelehnt werden. (vgl.: Stierlin, Helm (1974): Eltern und Kinder. Das Drama von Trennung und Versöhnung im Jugendalter. Frankfurt am Main: Suhrkamp)

Quellen:

- Luhmann, Niklas/Fuchs, Peter (1989): Reden und Schweigen, 6. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Stierlin, Helm (1974): Eltern und Kinder. Das Drama von Trennung und Versöhnung im Jugendalter. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Vertrauen

Verfasser/in: Sirah Wollmann; Bearbeitung: Hans-Herbert Pfrogner

Das Wort Vertrauen ist ein großes Wort, welches jeder kennt und benutzt. Doch was wirklich ist das Vertrauen?

Ein Vertrauen kann zwischen Personen entstehen oder bereits vorhanden sein, es kann ein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sein, Vertrauen in die Wirtschaft, Vertrauen in nahe liegende Umstände wie die Sonne im Sommer, Vertrauen in die Gesellschaft, Vertrauen in die Ehe etc.

Das Phänomen des Vertrauens baut sich aus unseren eigenen erlernten Erfahrungen und den Reflexionen unserer Umwelt auf.

So sind Kleinkinder grundsätzlich vertrauensfähig ihren Mitmenschen gegenüber. Dies ändert sich jedoch, wenn dieses Vertrauen bereits im frühen Alter schwer enttäuscht wurde. Beispielsweise wenn Kinder grundlos geschlagen wurden oder ihnen mit Hass anstatt Liebe begegnet wurde. Auch zu hohe Erwartungen der umstehenden Personen an das Kleinkind, denen dann eine Enttäuschung der eigenen Fähigkeiten folgt.

Aber auch das Misstrauen gehört zum Vertrauen dazu. Hierbei begegnet jemand einem anderen mit Vorbehalten und besonderer Vorsicht. Beispiele hierfür sind vor allem neue Beziehungen, bestimmten Menschentypen oder positive Prophezeiungen.

Der Ursprung des Vertrauens und des Misstrauens wird laut Erikson in den ersten Lebensjahren des Kindes gebildet. Er spricht dabei vom „Urvertrauen“. Nach seiner Theorie sind die besonders die ersten 3 Lebensjahre jedes Kindes die wichtigsten Jahre seines Aufwachsens. Hier sollte dem Kind ein sicheres und liebevolles Umfeld vorgelebt werden, sodass es Vertrauen zu seinen Bezugspersonen und der Umfeld fassen kann.

Ist dieses Vertrauen zunächst einmal da, sollte es weiter gefestigt werden. Wenn dieses nicht geschieht und eine große Welle von Enttäuschungen (falsche Erwartungen, Schläge, Missachtung) auf das Kind einströmt ist das Kind schnell verunsichert. Es ist nun schwer zwischen Richtig und Falsch, Gut und Böse zu unterscheiden. Die vertraute Führung durch die Erziehungspersonen fehlt und führt zu einer Art Orientierungslosigkeit.

Diese Phase des Aufwachsens wird auch als „soziokulturelle Geburt“ bezeichnet. Daher ist es extrem wichtig, jedem Kind durch ein gutes liebevolles und wertschätzendes Zuhause den Grundstein für das Vertrauen in sich selbst und andere zu legen.

Capability approach theory

Verfasser/in: Tharani Thavaseelan; Bearbeitung: Judith Rieger

Beim Capability Ansatz von Amartya Sen und Martha Nussbaum geht es darum, dass allen Menschen gleichverteilte Grundgüter und Ressourcen zur Verfügung stehen sollen, um soziale Gerechtigkeit innerhalb einer Gesellschaft zu schaffen. Dazu gehört es auch, dem Individuum zunächst die Bedeutung von Bildung und die damit verbundenen Chancen transparent zu machen, entsprechende Bildungsmöglichkeiten aufzuzeigen und Entscheidungshilfen für

individuell passende Bildungsangebote anzubieten, um die individuellen Potenziale entfalten zu können. Denn Bildung kann nicht nur zur Erhöhung der Lebensqualität und des allgemeinen Wohlbefindens eines Menschen, sondern letztlich auch der gesamten Gesellschaft beitragen. Außerdem kann die Förderung der individuellen Fähigkeiten durch Bildungsmaßnahmen wiederum dazu führen, dass Chancenungleichheiten auch in anderen Bereichen abgebaut werden. Die Effekte der Bildungsmaßnahmen gehen weit über den Bildungssektor hinaus bis hin zur Mehrung von sozialer Gerechtigkeit innerhalb der Gesellschaft. Der Abbau von Bildungsungleichheiten kann zwar nicht alle Probleme lösen, aber zumindest die Unterschiede zwischen bevorteilten und benachteiligten Bevölkerungsgruppen reduzieren. Es wird davon ausgegangen, dass menschliche Fähigkeiten und die Bereitschaft zur Leistung nicht nur von der eigenen Anlage her bedingt sind, sondern maßgeblich durch soziale und sozioökonomische Einflüsse bestimmt werden. Daher sind die Handlungskompetenzen, die ein Mensch besitzt, sowohl durch die Kultur, als auch durch das soziale Milieu bedingt. Aus Bildungsarmut entsteht nicht selten materielle Armut und diese steht wiederum in den meisten Fällen in Zusammenhang mit einer sozialen Benachteiligung. Die Teilhabe am Bildungsprozess und damit der Erwerb von Kompetenzen sind demnach entscheidend für die Lebensverwirklichung und den sozialen Status. Aufgrund dieser Annahme und der Tatsache, dass jeder Mensch gleich welcher Herkunft und welcher Orientierung das Recht auf Bildung besitzt, wird die Notwendigkeit von Chancengerechtigkeit aus sozialer und pädagogischer Sicht deutlich gemacht. Der Bildungserfolg und die Verwirklichungschancen hängen nicht nur von den eigenen Fähigkeiten ab, sondern sind auch vom sozialen Umfeld des Lernenden determiniert. Deshalb besteht die besondere Aufgabe der Bildungseinrichtungen darin, diese Chancengerechtigkeit im Allgemeinen herzustellen. Nach Otto sind Bildung, Integration und Teilhabe wichtige und in sich eng verzahnte Elemente für ein gutes Leben.

Quellen:

- Clemens, Sedmak / Bernhard, Babic / Reinhold, Bauer / Christian Posch (2011): Der Capability- Approach in Sozialwissenschaftlichen Kontexten. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Martin Hunold(2010): Wirklichkeitshorizonte, Ilse Arlt und der Capability Approach. Tectum Verlag: Marburg.
- Otto, Hanz-Uwe(2009): Soziale Gerechtigkeit ist möglich- zur analytischen und konzeptionellen Orientierung der Kinder- und Jugendhilfe in der Auseinandersetzung mit einem gesellschaftlichen Grundmuster. Eigenverlag: Berlin

Elternführerschein – Ein politischer Diskussionsstand

Verfasser/in: Katharina Weißhardt; Bearbeitung: Judith Rieger

Die Nachrichten sind in den letzten Jahren immer mehr von Schreckensmeldungen geprägt, welche über Vernachlässigungen, Misshandlungen und Vergewaltigungen von Kindern berichten. Dabei wurde auch die Forderung an die Politik immer stärker, etwas gegen diese schrecklichen Zustände zu unternehmen.

So kam es, dass der Elternführerschein ins Feld geführt wurde. Jedoch gibt es die Forderung nach einem Elternführerschein nicht erst seit den letzten Jahren. Es ist zu beobachten, dass diese

Forderung immer dann sehr stark wird, wenn die Berichte in den Medien über Missstände bei Kindern wieder mehr werden. Dann entstehen ein Gefühl der Hilflosigkeit und der Wunsch, endlich etwas für diese Kinder zu tun.

So ist es zunächst verständlich, dass die Forderung nach einem Elternführerschein auf den politischen Plan tritt und zu mancherlei Debatte führt. Doch möchte ich nachfolgend sehr kritisch darlegen, welche Aspekte dabei zu beachten sind.

Für den Elternführerschein spricht, dass es eine präventive Maßnahme sein soll. Der Elternführerschein hat die Möglichkeit schon frühzeitig auf die Eltern und ihre Kinder einzuwirken und „Weichen“ zu stellen. Auch wird der Elternführerschein alle Eltern im Blick haben und sich nicht nur auf sozial schwache Eltern/ Familien konzentrieren. Zudem spricht im Besonderen für den Elternführerschein der „Schutz des Kindeswohls“, welcher in unserer Verfassung als öffentlicher Auftrag verankert ist.

Dabei komm ich jedoch auch schon zu jener Argumentation, die im Wesentlichen gegen den Elternführerschein spricht. So ist zwar der „Schutz des Kindeswohls“ in unserer Verfassung verankert, die Erziehung jedoch ist Privatsache. So wird die Wahrung der Autonomie eines jeden Bürgers geachtet und sorgt für eine Aufrechterhaltung der Demokratie. Denn zwangsläufig führt die Frage nach einem Elternführerschein dazu, wer wird entscheiden, was als angemessen gilt und was wird vor allem passieren, wenn Eltern durch den Test des „Führerscheins“ fallen? Die logische Konsequenz wäre dann, dass diese Eltern ein Erziehungsverbot für ihre Kinder bekämen. Die dadurch entstehende Situation weckt bei mir Assoziationen mit der nationalsozialistischen Zeit. Das Bestreben Deutschlands bisher war es jedoch diese Zeit aufzuarbeiten und hinter uns zu lassen. Also möchte ich dazu animieren Alternativen zu einem Elternführerschein zu finden, denn, dass sich etwas in unserer Gesellschaft ändern muss, damit die Berichte über Missstände von Kindern zurück gehen, sehe ich und befürworte ich stark.

So wäre es zum Beispiel von Vorteil die Armutsfaktoren für Familien mit vielen Kindern oder für Alleinerziehende abzumildern. Es bedarf einer größeren politischen Unterstützung der Eltern und ihren Kindern. Dabei sollte nicht nur in das Betreuungsangebot investiert werden, sondern in die Familien und deren Zukunftschancen direkt. Zum Beispiel in Form einer gut zugänglichen allgemeinen Bildung, die vor sozialer Isolation und Verarmung schützt. Oder auch in die Jugendhilfe, welche als Prophylaxe agieren könnte, wenn ihr nicht sämtliche staatlichen Mittel weggestrichen würden.

So kommt es der Sozialen Arbeit zu weitere Alternativen zu finden und diese aufzuzeigen und dafür einzutreten. Schließlich werden wir die Fachpersonen mit dem besten Einblick in Familienverhältnisse sein und die Politik bedarf eigentlich unserer Beratung! Werden wir also „Lobbyisten“ und setzen wir uns für die Wahrung der Menschenrechte ein, in jeglicher Hinsicht. Silvia Staub-Bernasconi wäre stolz auf uns!

Quellen:

- 3.) http://klett-pressebox.de/sixcms/media.php/273/KTD_37_s23.pdf
- 4.) <http://www.elternfuehrerschein.com/html/presse.html>

Erziehungskompetenz

Verfasser/in: Katrin Halentz; Bearbeitung: Sylvia Kroll

Begriffsdefinition:

Erziehung meint soziale Handlungen, die darauf abzielen, bestimmte Lernprozesse bewusst und absichtlich herbeizuführen und zu unterstützen, um relativ dauerhafte Veränderungen des Verhaltens und Erlebens zu erreichen (Hobmair, 2002, S. 83).

Mit **Kompetenzen** sind die Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint, die benötigt werden, um in einem bestimmten Zuständigkeitsbereich handlungsfähig zu sein (Hobmair, 2002, S. 206).

Erziehungskompetente Eltern

- lieben ihre Kinder
- stellen klare, erklärbare und flexible Regeln auf
- lassen Freiheiten und setzen Grenzen
- ermöglichen altersgerechte Anregungen
- fördern die Autonomie der Kinder (Fuhrer, 2007, S.11 f)

→ So können sich die Kinder zu selbstbewussten, emotional stabilen, sozialkompetenten, selbstverantwortlichen und leistungsfähigen Persönlichkeiten entwickeln.

Die Basis für eine gute Erziehung bildet eine verlässliche Bindung.

Dazu gehören:

- das Erkennen und Achten der Bedürfnisse der Kinder
- Hilfe beim Umgang mit Problemen und Konflikten
- Beistehen, Ermutigen und Unterstützen bei Misserfolgen
- Geborgenheit und Zuwendung geben (Körperkontakt, Streicheln, Kuscheln, Körperwärme, Körpergeruch)
- Verfügbarkeit und Verlässlichkeit; Gestalten von Interaktionen
- Feinfühligkeit (authentisches reagieren auf das Verhalten des Kindes)

Eltern sollen helfen, die Potentiale ihrer Kinder zu fördern indem sie Hilfe zur Selbsthilfe geben. Dadurch erlangen ihre Kinder Selbstvertrauen.

Wagemut, Abenteuerlust und Neugier der Kinder gilt es zu schützen und zu stärken, statt immer nur zur Vorsicht mahnen. Dadurch wird den Kindern ermöglicht Erfahrungen selber zu machen (Fuhrer, 2007, S. 108).

Regeln benötigen auch immer Konsequenzen. Zum einen sind Konsequenzen ein Anreiz zum Beachten der Regeln zum anderen lernen die Kinder dadurch, ihr Verhalten zu steuern und Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen (ebd., S. 147)

Bestimmungsgrößen der Erziehungsfähigkeiten (ebd., S. 273 f)

(1) Erziehungsziele

- Erziehungsziele sollen die alters-, entwicklungs- und geschlechtsspezifischen physischen und psychischen Bedürfnisse und Fähigkeiten des Kindes berücksichtigen
- Erziehungsziele orientieren sich an den gesellschaftlich akzeptierten Werten

(2) Erziehungseinstellungen

- Akzeptanz der Individualität des Kindes
- Interesse am Kind
- mentale und materielle Ressourcen für das Kind aufbringen
- (3) Erziehungskennntnisse
 - Wissen über altersgemäße Entwicklungsschritte
 - Kenntnisse über individuelle Dispositionen des Kindes
- (4) Kompetenzen des Erziehenden
 - Fähigkeit zur willentlichen Stabilität
 - Ich Stärke: Gelassenheit, Souveränität, Fähigkeit zur Autonomie
 - Fähigkeit zu feinfühligem Fürsorgeverhalten
- (5) Erziehungsverhalten
 - Am Entwicklungsstand des Kindes orientieren
 - Grundbedürfnisse befriedigen
 - Fähigkeiten angemessen fördern

Was beschreibt Erziehungskompetenz / Erziehungsfähigkeit?

Hier ist zunächst der Unterschied zwischen Ratgeber und Stärkung der Erziehungskompetenz hervorzuheben. Kompetenz umschrieben als die Fähigkeit eines Menschen, bestimmte Aufgaben selbstständig durchzuführen, d.h. Jemand ist kompetent, wenn er Schwierigkeiten eigenständig (selbständig) bewältigen kann und nicht auf das Wissen anderer Personen angewiesen ist.

Ulrike und Franz **Petermann** (2008) beschreiben Erziehungskompetenz als die Fähigkeit

- zu Beziehungen, Interaktion und Kommunikation,
- zum Grenzsetzen und Fördern,
- zur Vorbildwirkung und zum
- Alltagsmanagement

Hierzu ist eine stabile Ichstärke notwendig, die Einfühlungsvermögen und Selbstkontrolle ermöglichen

Im Bericht des **Wissenschaftlichen Beirates für Familienfragen** (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2005) werden mit Erziehungskompetenz drei wesentliche Bereiche beschrieben:

- elterliche Wertschätzung,
- fordern und Grenzen setzen

sowie

- Gewährung und Förderung von Eigenständigkeit

Ähnlich ist es auch im Erziehungsprogramm „**Triple P**“ formuliert - fünf Grundprinzipien, welche die wichtigsten Aspekte von Erziehungskompetenz beschreiben. Sie sind insofern kleine Kompetenzen, die zusammen genommen den Begriff der Erziehungskompetenz widerspiegeln:

- Für eine sichere und interessante Umgebung sorgen,
- Eine positive und anregende Atmosphäre schaffen,
- Konsequenz sein,
- Nicht zu viel erwarten,
- Die eigenen Bedürfnisse beachten.

Quellen:

- Fuhrer, Urs (2007): Erziehungskompetenz, Was Eltern und Familie stark macht. Verlag Hans Huber: Bern:

- Hobmair, Hermann (Hrsg.) (2002): Pädagogik. Bildungsverlag EINS: Troisdorf:
- Petermann, Ulrike/ Petermann, Franz (2006): Erziehungskompetenz. In: *Kindheit und Entwicklung*, 15, 1-8.
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2009): Familie und Erziehung in der sozialen Arbeit. Wochenschau Verlag: Schwalbach. Reihe: Wochenschau Studium. Grundlagen sozialer Arbeit. → hier u.a. Thema: *Erziehungsgeschehen in Familien und Förderung der Erziehungskompetenz*
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2005): Familiäre Erziehungskompetenzen. Beziehungsklima und Erziehungsleistungen in der Familie als Problem und Aufgabe. München.

Die Frustrations-Aggressions-Theorie

Verfasser/in: Julia Orejuela; Bearbeitung: Birgit Bertram

Gemeinsam mit Neal E. Miller formulierte John S. Dollard 1939 die klassische Frustrations-Aggressions-Theorie. Diese besagt:

1. „Das Auftreten aggressiven Verhaltens setzt stets das Vorhandensein von Frustrationen voraus“ und
2. „Umgekehrt führt das Vorhandensein von Frustrationen stets zu irgendeiner Form von Aggression.“

Frustration ist dabei das Erlebnis eines aufgezwungenen Verzichts auf Triebbefriedigung, sei es durch eine äußere Versagung oder auch durch ein inneres unbewusstes Verbot, d.h. jede Form von nicht befriedigender Erfahrung. Demgegenüber ist eine **Aggression** ein zielgerichtetes Verhalten mit der Absicht, andere zu schädigen, d.h. jede Handlung, die mit der Absicht ausgeführt wird, eine andere Person zu schädigen oder zu verletzen.

Eine zentrale Annahme in dieser Theorie ist es allerdings, dass alle Menschen gleichermaßen auf Frustrationsgefühle reagieren, nämlich auf dieselben Versagens- oder frustrierenden Erfahrungen in derselben aggressiven Weise agieren. Jedoch gibt es noch andere Reaktionsmuster, die als Folge auf den Zustand der Frustration ausgelöst werden können, bspw. der Rückzug aus der Situation oder eine Kapitulation. Daher revidierte Neal Miller 1941 die zweite Aussage der ursprünglichen Theorie und erweiterte sie mit dem Begriff der Aggressionsverschiebung: Der Abbau aggressiver Energie muss sich danach nicht immer gegen den Frustrationsauslöser wenden, sondern kann sich auch direkt oder indirekt „gegen eine weniger gefährliche Person“ oder einen Gegenstand oder auch sich selbst richten, oder aber sich über ein „Ersatzverhalten“ Äußern.

Erweiterung der Theorie: Leonard Berkowitz erweiterte das klassische Modell von Miller und Dollard und stellte neben die Begriffe der Aggression und der Frustration die Bedingung der Hinweisreize. Demnach ruft Frustration nicht immer unmittelbar eine Aggression hervor, sondern führt zunächst zu einem Zustand emotionaler Erregung (Ärger), der seinerseits als Stimulus für das weitere Verhalten dient. Diese Erregung kann die Bereitschaft zu Aggressionen erhöhen, wenn Hinweisreize vorhanden sind, die bei dem Betroffenen eine „aggressive Bedeutung haben“.

Quellen:

- Berkowitz, Leonard (1969): *The frustration-aggression hypothesis revisited*, in: ders. (Hrsg.), *Roots of aggression*, Atherton Press, New York
- Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H. & Sears, R.R. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven: Yale University-Press.

Lerntheorien aggressiven Verhaltens

Verfasser/in: Romy Kretschmer; Bearbeitung: Judith Rieger

Um die Entstehung aggressiven Verhaltens zu erklären, dienen unter anderem allgemein verschiedene Lerntheorien sozialen Verhaltens. Erfüllt aggressives Verhalten die Funktionen, Bedürfnisse zu befriedigen oder Ziele zu erreichen, wird es als „Problemlösungskompetenz“ gewertet. Die am häufigsten vertretenen Lernkonzepte sind hier das Klassische Konditionieren, genauer die instrumentelle, operante Konditionierung, sowie das Lernen durch Verstärkung und das Lernen am Modell.

Der Begriff Lerntheorie impliziert zunächst, dass von davon ausgegangen wird, dass aggressives Verhalten erlernt wird und nicht aufgrund einer genetischen Veranlagung zum Ausbruch kommt (es handelt sich also um Lernprozesse, nicht wie es dagegen beispielsweise die Triebtheorie nach Freud besagt, um bereits vorhandene Triebe).

Aggressives Verhalten wird durch vorgelebte Verhaltensweisen und hauptsächlich durch daraus folgende Reaktionen oder Gegebenheiten verinnerlicht.

Die Klassische Konditionierung erfolgt dann, wenn affektive Reaktionen (z.B. Ärger oder Wut) zur Bildung negativer Einstellungen beitragen. Hierbei wird in drei Unterarten der Konditionierung differenziert: Positive Verstärkung bedeutet, dass aggressives Verhalten gewünschte Reaktionen oder Anerkennung nach sich zieht. Bei der negativen Verstärkung kann ein unerwünschtes (fremdes) Verhalten durch eigenes aggressives Verhalten verringert werden. Bei der Selbstverstärkung wird das eigene, aggressive Verhalten „stumm“ verstärkt, indem es geduldet und nicht thematisiert wird.

Lernen am Erfolg beinhaltet das Lernen durch Verstärkung: wird durch aggressives Verhalten der eigene Wille durchgesetzt oder kann einer unangenehmen Situation durch Aggressionen entgangen werden, wird dieses Verhalten beibehalten und bei Bedarf wiederholt.

Modelllernen meint den Vorgang, bei dem durch Imitation eine Verhaltensweise übernommen wird und besonders auch, dass sich tatsächlich eigene Einstellungen gegenüber Gewalt verändern und Gefühle durch Gewalt abstumpfen können. Ein Beispiel stellt hier u.a. maßloser Fernsehkonsum mit gewaltvollen Inhalten dar.

Lob und Anerkennung stellen einen wesentlichen antreibenden Faktor bei der Übernahme und Beibehaltung unterschiedlicher sozialer Verhaltensweisen dar und schließen Aggressionen ein (Anerkennung in der Gruppe durch rollen- und geschlechtsspezifisch, „typische“ Verhaltensweisen sind ein häufig zu beobachtendes Phänomen).

Positive Interventionsansätze der Lerntheorien sind u.a. darin zu sehen, dass ein (soziales)

Verhalten, das erlernt wurde, auch wieder veränderbar ist, weil eben nicht davon ausgegangen wird, dass dieses Verhalten unumstößlich in jedem Menschen vorhanden ist. Eine Veränderung der „Problemlösungskompetenz Aggression“ bestünde darin, die Faktoren zu beeinflussen, die Aggressionen entstehen lassen und/oder diese aufrechterhalten. Allerdings sind diese Faktoren nicht nur im kleineren, näheren Umkreis zu suchen (familiäre Einflüsse, Erziehungspraktiken), sondern in größeren Kategorien zu denken (gesellschaftliche Vorbilder, Medien usw.)

Ein Vertreter der sozialen Entwicklungstheorie und somit dem Lernen an vorgelebten Normen und anerzogenem sozialen Verhalten, ist Rowell Huesmann. Er geht von enaktivem Lernen aus. Dies bedeutet, dass während der Sozialisation nicht genügend Normen oder Werte vermittelt wurden, die aggressivem Verhalten entgegenstehen. Ein Kind speichert demnach die Reaktionen der Umwelt auf ein Verhalten anderer Personen in Skripts, die nach Ereignis und Verhaltensweise letztendlich das Ergebnis beinhalten. Die Bestrafung oder das Lob nach erfolgter Prüfung der Angemessenheit des gezeigten Verhaltens, beeinflussen die Nützlichkeit des aggressiven Verhaltens und eventuelle Wiederholungen maßgeblich.

Quellen:

- http://www.regierung.schwaben.bayern.de/Aufgaben/Bereich_4/Netzwerk_ES/es-koordinatoren_SFZ/Verschiedenes/Aggressionstheorien.pdf
- http://www.sozialpädagogin.at/ha_bfeiertag_018.html
- <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/EMOTION/Aggression1.shtml>
- <http://www.schleibinger.com/waffe0/node66.html>
- <http://www.wissenschaft-online.de/abo/lexikon/psycho/337>

Lerntheorien aggressiven Verhaltens

Verfasser/in: Jakob Kretzschmar; Bearbeitung: Birgit Bertram

Die Lerntheorien versuchen, paradigmatisches Lernen psychologisch zu beschreiben. Der komplexe Vorgang des Lernens wird dabei so einfach wie möglich durch Prinzipien und Regeln erklärt⁶⁹. Die *Operante Konditionierung* nach B.F. Skinner, die *Klassische Konditionierung* nach Iwan Pawlow und die *Theorie des sozialen Lernens*, auch bekannt als „Lernen am Modell“ nach Albert Bandura sind die bekanntesten Lerntheorien. Bei aggressivem Verhalten, wie auch bei unproblematischen Verhaltensformen, werden diese über selbst (operante und klassische Konditionierung) oder stellvertretende (Lernen am Modell) Erfahrungen erlernt.

Operante Konditionierung beinhaltet zwei Formen selbsterlebter Lernerfahrung:

1. Wenn z.B. ein Kind die Erfahrung macht, dass ein bestimmtes, aggressives Verhalten zum Erfolg führt, es also erhält, was es sich durch Gewalt aneignen möchte, wird sein Verhalten positiv verstärkt und in der Folge immer wieder angewandt.

⁶⁹ vgl. Bartscher, Thomas: Stichwort: Lerntheorien. In: Gabler Wirtschaftslexikon, Gabler Verlag (Hg.) online abrufbar: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/86114/lerntheorien-v5.html>.

2. Auch wenn eine Person die Erfahrung macht, dass aggressives Verhalten eigenen Verletzungen vorbeugt, kann es gut sein, dass sie sich dieses Verhalten aneignet; es wird also negativ verstärkt.

Die Bereitschaft, Aggressionen zu zeigen, wird also durch operante Konditionierung verstärkt⁷⁰.

Auch durch Iwan Pawlows Konzept der Klassischen Konditionierung wurden wichtige Erkenntnisse zum Verhalten des Menschen gewonnen. Wendet man es auf das Thema Aggression an, lässt sich sagen, dass ein eigentlich neutraler Reiz Aggressionen auslöst, wenn dieser zuvor immer wieder, oder in einem schockierenden Erlebnis mit einem "Aggressionsreiz" in Kombination aufgetreten ist. Ein Beispiel: Ein Kind wird in der Schulpause, welche durch den neutralen Reiz der Klingel eingeläutet wird, gemobbt, was in ihm Wut hervorruft. Passiert dies regelmäßig, kann das bloße Läuten der Klingel Wut im Kind auslösen. So wird der neutrale Reiz der Klingel zu einem Aggressionsreiz.

Der zweite Weg der Aneignung aggressiven Verhaltens, die stellvertretend erlebte Lernerfahrung, wird über andere Personen oder Modelle in Medien erworben⁷¹. Albert Bandura führte eine Studie durch, um herauszufinden, wie sehr die Gesellschaft und die Umgebung, in der ein Kind aufwächst, dieses beeinflusst. Die Kinder sollten eine Szene beobachten, in der ein aggressiver Erwachsener einer Puppe Gewalt antut. Danach wurden sie durch die Wegnahme ihres Lieblingsspielzeugs frustriert und in einen Spielraum geschickt, in der sich auch die Puppe befand. Die Kinder zeigten durchaus ein stärker aggressives Verhalten gegenüber der Puppe als Kinder, die diese Szene zuvor nicht gesehen hatten. Auch bei weiteren Medien, wie Film und Comicfilm, zeigten die Kinder ein ähnliches Verhalten. Somit hatten sie durch das Vorbild, die stellvertretende Handlung des Erwachsenen bzw. der Medien, gelernt, Frustration mit Aggression zu beantworten. Man kann hieraus natürlich nicht folgern, dass Massenmedien allein zu aggressivem Verhalten führen, vielmehr gehen persönliche oder auch gesellschaftliche Bedingungen und Erfahrungsmuster mit einher⁷².

Zusammenfassend kann man also sagen, dass selbsterlernte wie auch stellvertretend erlebte Lernerfahrungen in unterschiedlicher Form Aggressionen in uns hervorrufen und sich etablieren können. Diese Theorien sind ein wichtiger Beitrag, um mögliche Gewaltpräventionen abzuleiten.

Kriminalitätstheorien – Soziologische Devianz

Verfasser/in: Kevin Ditschkowski; Bearbeitung: Birgit Bertram

DEVIANZ lässt sich beschreiben als die mangelnde Konformität gegenüber einer gegebenen Norm oder einer Menge von Normen, die von einer großen Anzahl von Personen in einer

⁷⁰ siehe auch: Bereswill, Mechthild & Höyneck, Theresia: Jugendstrafvollzug in Deutschland Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder Beiträge aus Forschung und Praxis. Mönchengladbach: Verlag Godesburg GmbH (Schriftenreihe der Deutschen Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfe Bd.33) (S.219-220).

⁷¹ siehe Bereswill & Höyneck, 2002,(S. 219-220).

⁷² Vgl. Stangl, Werner: Lernen am Modell – Albert Bandura. In: Werner Stangl's Arbeitsblätter FernUniversität (Gesamthochschule in Hagen), Einführung in die Psychologie. Online abrufbar: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Modelllernen.shtml>

Gesellschaft bzw. Gemeinschaft akzeptiert wird. Eine Gesellschaft kann man nicht in „Normabweichler“ und „normtreue“ Personen spalten bzw. voneinander trennen. Deviantes Verhalten bezieht sich auch auf nonkonformes Verhalten, das nicht durch Gesetze sanktioniert wird; es kann sich auch auf das Verhalten von ganzen Gruppen beziehen. Was DEVIANTES VERHALTEN ist, wird durch die Normen und Werte der ganzen Gesellschaft erst definiert. An diesen Normen und Werten orientiert sich das „abweichende“ Verhalten und somit die Bestimmung über moralisch „schlecht“ oder „gut“ und juristisch legal oder illegal.

Die **INTERAKTIONISTISCHE THEORIE** betrachtet Devianz als sozial definiertes Problem. Wie wird ein bestimmtes Verhalten ursprünglich als deviant definiert und warum werden bestimmte Gruppen als deviant etikettiert? Hier geht es um einen Interaktionsprozess zwischen Menschen, die nicht deviant sind, und denen, die deviantes Verhalten zeigen. Bei der Anwendung von Kategorien, um Devianz zu systematisieren, werden die Machtstrukturen einer Gesellschaft deutlich. Die Vertreter der Interaktionistischen Theorie gehen davon aus, dass die Regeln, die abweichendes Verhalten definieren, und die Kontexte, in denen sie angewendet werden, den Armen von den Wohlhabenden vorgegeben werden, den Frauen von den Männern, den Jüngeren von den Älteren und den Minderheiten von den ethnischen Mehrheiten, also insgesamt von den Mächtigeren an die weniger Mächtigen.

Nach der **FUNKTIONALISTISCHEN THEORIE** stellen Kriminalität und Devianz die Auswirkungen von strukturellen Spannungen dar. Dabei gibt es in der Gesellschaft zugleich einen Mangel an Regulierungsmechanismen für soziale Ungleichheit. Wenn das Streben von Individuen bzw. Gruppen sich nicht mit den vorhandenen Belohnungen in Einklang bringen lässt, entsteht ein Ungleichgewicht, was eine Person sich wünscht. Um diese Wünsche zu erfüllen, folgt unter Umständen eine deviante Reaktion gegenüber den anderen Gesellschaftsmitgliedern.

Emile Durkheim schreibt dem Begriff DEVIANZ zwei wichtige Funktionen zu:

- 5.) **adaptive Funktion:** innovative Kräfte, neue Ideen führen zu sozialem Wandel
- 6.) **Erhaltungsfunktion:** Devianz hält die Grenze zwischen „gutem“ und „schlechtem“ Verhalten aufrecht

Nach Durkheim ist eine geordnete Gesellschaft bestrebt, deviantes Verhalten zu minimieren; aber gleichzeitig wird deviantes Verhalten in der Gesellschaft benötigt (zur Vergewisserung der Normen) und in angemessenen Grenzen geduldet. Unabhängig vom moralischen oder juristischen Standpunkt aus zeigen sich die Grenzen einer Norm immer erst, wenn sie überschritten werden.

Émil

e Durkheim (1858-1917) studierte Philosophie und unternahm nach Beendigung des Studiums Reisen nach Deutschland. Er beschäftigte sich mit Fragen der Moral sowie deren Umgang und das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft. 1887 wurde er Professor an der Universität Bordeaux für Sozialwissenschaften und Pädagogik.

Biografie Durkheim: <http://www.dhm.de/lemo/html/biografien/DurkheimEmile/index.html> (3.5.2012)

Quellen:

- Soziologie (3. überarbeitete Auflage), Anthony Giddens. Chr. Fleck, M. E. De Campo (Hrsg.), Nausner & Nausner Verlag, Wien 2009; 8. Kapitel: Kriminalität und Devianz.

Gewalt - Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus

Ein soziologischer Erklärungsansatz nach Wilhelm Heitmeyer

Verfasser/in: Claudia Görisch; Bearbeitung: Birgit Bertram

Die Entstehung von Gewalt lässt sich nach Heitmeyer nicht nur durch gesellschaftliche Bedingungen und Defizite in der Persönlichkeit erklären, sondern braucht einen Erklärungsansatz, der die Bedingungen und Faktoren verschiedener Ebenen betrachtet und ihre Wechselwirkung analysiert. Heitmeyer nennt seinen soziologischen Erklärungsansatz das Konzept von „Desintegration-Verunsicherung-Gewalt“. Heitmeyer bezeichnet eine Person als ein „produktiv realitätsverarbeitendes Subjekt“, das sich gegenüber seiner Umwelt aktiv gestaltend, teils ausweichend bzw. selektiv suchend, teils auch passiv hinnehmend verhält. Die verschiedenen Sozialisationserfahrungen führen zu einem aktiven Verarbeitungsprozess von Erfahrungen mit Orientierungsmustern und Handlungsweisen. Das bedeutet, dass das Subjekt sich zum Teil mit dauerhaften, zum Teil auch wechselnden gesellschaftlichen Bedingungen auseinandersetzt.

Nach Heitmeyer ist ein besonderes und zentrales Merkmal des gesellschaftlichen Wandels die Individualisierung, dass nämlich der Mensch vom Fremd- zum Selbstbestimmer wird. Der Einzelne wird zum „Gestalter seines eigenen Lebens“ und hat somit mehr Entscheidungsspielräume, aber auch Entscheidungszwänge; das führt zur Ambivalenz der Individualisierung als zentralem Lebensmerkmal. Die negative Seite der Individualisierung nennt Heitmeyer Desintegration. Desintegrationspotenziale sind von großer Bedeutung im Sozialisationsprozess. Solche Potenziale können sein: Auflösung oder Gefährdung von sozialen Beziehungen und Vergemeinschaftungsformen (bspw. Familie, Partnerschaft), die Auflösung oder Gefährdung von Wert- und Normvorstellungen (bspw. Drogenkonsum) und die abnehmende Teilnahme an gesellschaftlichen Institutionen (bspw. Schulverweigerung). Diese Ambivalenzen der Individualisierungen können zur Verunsicherung des Subjektes führen, vor allem bei Handlungsunsicherheit durch Unlösbarkeit, Unklarheit, Diskrepanzen, Inkonsistenz, Ratlosigkeit und Versagen; das wird begleitet durch emotionale Komponenten, wie Zukunftsangst, niedriges Selbstwertgefühl und Unsicherheitsgefühle. Die Art der Verunsicherung hängt vom Zusammenwirken der „äußeren“ Faktoren und „inneren“ Verarbeitungsmustern ab und kann im Extremfall zu gewaltsamen Handlungen führen. Demnach hält Heitmeyer Gewalt für eine mögliche Form der Verunsicherung. Die Zunahme von Desintegrations- und Verunsicherungspotenzialen kann Gewalterfahrungen erzeugen bzw. auch gewaltförmiges Verhalten als eine der wichtigsten Lösungen solcher Problemlagen hervorrufen. Nach Heitmeyers zentraler Annahme löst sich dadurch das soziale Verhalten anderen gegenüber auf und lässt die Folgen des eigenen Handelns für andere nicht mehr berücksichtigen. Damit erhöht sich die Gleichgültigkeit; die Gewaltschwellen sinken und die Gewaltoptionen steigen.

Quellen:

- Heitmeyer, Wilhelm, Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus, 3. Auflage, Weinheim: Juventa, 1998
- <http://www.sendfeld.de/Blog/Soziologischer%20Erklaerungsansatz%20%28Wilhelm%20Heitmeyer%29.pdf> (07.03.2012)

Posttraumatische Belastungsstörung

Verfasser/in: Julia Graf; Bearbeitung: Sylvia Kroll

Die Diagnose "**Posttraumatische Belastungsstörung**" (PTB) (ICD ⁷³-10 F43.1 bzw. DSM ⁷⁴- IV 309.81) setzt voraus, dass die Person, bei der diese Diagnose gestellt wird, mit einem traumatischen Ereignis konfrontiert war. D.h. nach dem ICD-10 handelt sich hierbei um eine „Reaktion auf ein belastendes Ereignis oder eine Situation außergewöhnlicher Bedrohung oder katastrophenartigen Ausmaß [...]“ von kürzerer oder längerer Dauer, die „[...]bei fast jedem eine tiefe Verzweiflung hervorrufen würde“ (ICD 10, WHO, 1992). Die DSM-IV (APA, 2000) bezeichnet ein Trauma als eine „potenzielle oder reale Todesbedrohung, ernsthafte Verletzung oder Bedrohung der körperlichen Unversehrtheit bei sich oder anderen“.

Die PTB betrifft in der Regel alle Lebensbereiche (Beruf, Freizeit, Sozialkontakte, Zukunftsplanung) und kann den Betroffenen derart einschränken, dass sich neben dem Verlust der Arbeitsfähigkeit und der Sozialkontakte, Depressionen, Ängste und Alkohol- oder Tablettenmissbrauch entwickeln können. Der Verlauf der Krankheit variiert stark. Unbehandelt nimmt die Störung jedoch oft über viele Jahre einen chronischen Verlauf. So stellen beispielsweise ein schwerer Unfall, ein tragischer Todesfall, Folter, Kriegsgefangenschaft, sexuelle Misshandlung, gewalttätige Überfälle und Vergewaltigung traumatische Ereignisse dar. Aber auch Naturkatastrophen oder Ereignisse wie der 11. September 2001 gehören dazu. Menschen, die Zeugen wurden, wie andere Menschen Opfer solcher Ereignisse wurden, können ebenfalls eine PTB entwickeln.

Eine Posttraumatische Belastungsstörung findet sich gehäuft bei Kindern und Jugendlichen, die Opfer von Misshandlungen und Missbrauch wurden.

An PTB zu leiden ist kein Zeichen von Schwäche oder `Geisteskrankheit`. Es ist die natürliche Reaktion auf ein außergewöhnliches Erlebnis. Genauso wie ein gesunder Knochen unter einer sehr schweren Last bricht, kann ein vorher gesunder Mensch in Folge traumatischer Erlebnisse PTB entwickeln.

Auch wenn die Posttraumatische Belastungsstörung (PTB) komplex erscheint und mit zahlreichen sehr unterschiedlichen **Symptomen und Folgeproblemen** einhergeht wie:

- Wiederholtes Erleben des Traumas (Flashbacks),
- Wiederkehrende Träume/ Alpträume,
- Vermeidung von Situationen, Aktivitäten, die Erinnerungen an das Trauma wachrufen könnten,
- Gefühl der emotionalen Taubheit, des Abgestumpftseins,
- Gleichgültigkeit gegenüber anderen Menschen, Teilnahmslosigkeit, Freudlosigkeit,
- Übererregtheit, gesteigerte Vigilanz (gesteigerte Aufmerksamkeit), Schlafstörungen, Schreckhaftigkeit, Konzentrationsschwierigkeiten, erhöhte Reizbarkeit, Schuldgefühle wegen des eigenen Überlebens,

⁷³ ICD → International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. Die aktuelle Ausgabe der ICD-10, die gemäß SGB V im deutschen Gesundheitswesen verwendete Fassung ICD-10-GM (German Modification) ist eine angepasste Version, die nicht alle Codes der internationalen ICD enthält. Sie wird jährlich überarbeitet und angepasst.

⁷⁴ DSM = Diagnostic and Statistical Manual of mental Disorders → IV = Fourth Edition

- Das Störungsbild hält Wochen bis Monate an

eine erfolgreiche **Therapie der PTB** ist heute sehr gut möglich. Die moderne Psychotherapie, insbesondere die **kognitive Verhaltenstherapie** hat in zahlreichen Untersuchungen gezeigt, dass es allen Grund gibt, optimistisch zu sein. Mit Hilfe qualifizierter Psychotherapeuten, die in der Behandlung von PTB spezialisiert sind, kann auch bei schweren und bereits lang andauernden Erkrankungen ein dauerhafter Therapieerfolg erreicht werden.

Ein wichtiges Ziel bei der Behandlung der Posttraumatischen Belastungsstörung liegt in der Regel darin, das traumatische Erlebnis als einen *vergangenen* Teil des Lebens – wohl schmerzlichen - einordnen zu können und Gegenwarts- bzw. Zukunftsorientierung zu fördern.

Auch der Aufbau einer tragfähigen Beziehung zwischen Therapeut und Patient steht während der Therapieplanung im Vordergrund. Denn nur wer sich im Kontakt mit seinem Therapeuten sicher und verstanden fühlt, wird sich völlig auf die fordernde Therapie einlassen können.

Im Rahmen der Posttraumatischen Belastungsstörung können verschiedenste Beschwerden auf der körperlichen Ebene, im Bereich der Gefühle und Gedanken und bezüglich Leistungsfähigkeit, Gedächtnis und Konzentration auftreten. Trotz vieler Versuche der Patienten gegen die Symptome anzukämpfen, gelingt es, wenn die Störung schon länger vorliegt nur selten, allein mit Einsicht und Willenskraft der Beschwerden Herr zu werden und letztendlich mit dem traumatischen Erlebnis abzuschließen. Viele Versuche des Patienten die Belastung durch die Beschwerden zu reduzieren, können sogar zu einer Verstärkung der Symptome führen.

Aus diesem Grund ist es von zentraler Wichtigkeit für den Patienten genau zu durchschauen, wie seine Erkrankung entstanden ist und was sie aufrechterhält. Nur wer sich auskennt, kann die therapeutischen Angebote optimal für sich nutzen und später zu Hause sein eigener Therapeut sein.

Quellen:

- APA – American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-IV-TR. American Psychiatric Association, Washington, DC.
- Fischer, Gottfried/ Riedesser, Peter (2009; 1998): Lehrbuch der Psychotraumatologie; Ernst Reinhardt-Verlag, München, (Original: Current Theoretical, Research and Clinical Perspectives; TREAT, New York, 1992; S. 31–45.)
- Landolt, Markus A./ Hensel, Thomas (Hrsg.) (2008). Traumatherapie bei Kindern und Jugendlichen. Hogrefe-Verlag: Göttingen. Ein umfassender Überblick über aktuelle Methoden der Traumatherapie im Kindes- und Jugendalter. (TF-CBT, EMDR, Narrative Expositionstherapie , Spieltherapie u.a.)
- Steil, Regina/ Rosner, Rita (2009): Posttraumatische Belastungsstörung. Hogrefe-Verlag: Göttingen.
- Wittchen, Hans-Ulrich/ Hoyer, Jürgen (Hrsg.) (2006): Klinische Psychologie und Psychotherapie. Springer Lehrbuch. , Springer Verlag, Berlin 2006, Seite 824- 837
- Zimbardo Philip G./ Gerrig, Richard J. (2008 ¹⁸) , Psychologie, 18. Auflage, Pearson Studium: , München 2008, Seite 475-476, 561-562

Das Konzept der Salutogenese von Aaron Antonovsky

Verfasser/in: Katharina Kirste, Bearbeitung: Hans-Herbert Pfrogner

„Was erhält den Menschen gesund?“ Mit dieser Fragestellung wirft der amerikanische Medizinsoziologe Aaron Antonovsky eine neue Denkweise in das bestehende Gesundheitswesen in den 1970er Jahren auf. Antonovsky bemängelt mit dem salutogenetischen Ansatz die durchweg pathogenetische Anschauung der Gesundheitsversorgung, welche durch ihre einseitige Orientierung an krankmachenden Faktoren den Menschen in seiner ganzheitlichen Betrachtung aus dem Blickwinkel verliert.

Durch eine Reihe von Studien mit israelischen Frauen in der Menopause, unter ihnen Überlebende aus nationalsozialistischen Konzentrationslagern, erlangte Aaron Antonovsky die erstaunliche Erkenntnis, dass es Menschen trotz enormen Belastungen möglich ist, ihre Gesundheit zu erhalten. Infolge dieser Erfahrung widmete sich Aaron Antonovsky der Frage nach der Entstehung von Gesundheit und entwickelt das Konzept der Salutogenese.

Der Begriff der Salutogenese ist laut dem Pschyrembel *„die Bezeichnung für den individuellen Entwicklungsprozess von Gesundheit, der sich als zeitbezogenes Ereignis vorwiegend personaler Lern- und Reifungsprozesse, genetischer Ausstattung, physiologischen Verhaltens und soziobiologischer Umweltfaktoren darstellt.“* Unter dem salutogenetischen Aspekt betrachtet Antonovsky Krankheit als Unordnung im Organismus des Menschen („breakdown“), die jedoch anstatt bekämpft zu werden, mit den Erkenntnissen aller Lebensaspekte des Menschen betrachtet werden muss, um generalisierte Widerstandsressourcen³ des Menschen entdecken und fördern zu können.

Antonovsky macht deutlich, dass der Zustand der Gesundheit ein labiles, aktives und sich dynamisch regulierendes Geschehen ist, welches immer wieder aufgebaut werden muss und dessen Verlust einen natürlichen Prozess darstellt. Der salutogenetische Ansatz von Antonovsky betrachtet den Kampf in Richtung Gesundheit als permanent und nie ganz erfolgreich.

Zur Verdeutlichung seiner Ansichten im Vergleich zur Schulmedizin stellt Antonovsky die Metapher eines reißenden Flusses auf. Die pathogenetische Vorgehensweise gleicht hiernach dem Versuch, Menschen aus einem reißenden Fluss zu retten, ohne Betrachtung der Gründe, warum sie sich in dem Fluss befinden und weshalb sie nicht besser schwimmen können. Die Salutogenese sieht den Fluss demgegenüber als den Strom des Lebens: *„Niemand geht sicher am Ufer entlang [...] Es gibt Gabelungen im Fluss, die zu leichten Strömungen oder in gefährliche Stromschnellen und Strudel führen [...] Wie wird man, wo immer man sich in dem Fluss befindet, dessen Natur von historischen, soziokulturellen und physikalischen Umweltbedingungen bestimmt wird, ein guter Schwimmer?“*

Daraus entwickelt Antonovsky die These, dass das Kohärenzgefühl eines Menschen eine gewichtige Rolle spielt. Das Kohärenzgefühl (SOC = sense of coherence) ist laut Antonovsky die globale Orientierung des Individuums, ein dauerhaftes und trotzdem dynamisches Gefühl von Vertrauen zu haben. Das Kohärenzgefühl entwickelt sich im Laufe der Kindheit bis etwa zum 30. Lebensjahr und wird von permanenten Lebenserfahrungen geprägt.

Das SOC setzt sich aus drei Komponenten zusammen. Diese sind erstens das kognitive Verarbeitungsmuster die Verstehbarkeit, welche Dinge, die sich im Leben ergeben, als verständlich ansehen lässt (sense of comprehensibility). Zweitens gibt es das kognitiv-emotionalen Verarbeitungsmuster, dass das Gefühl von Handhabbarkeit darstellt, genügend Ressourcen zur Verfügung stehen zu haben, um Anforderungen bewältigen zu können (sense of manageability) und drittens die motivationale Komponente, welche Herausforderungen als lohnenswert ansehen lässt und das Gefühl von Sinnhaftigkeit verdeutlicht (sense of meaningfulness).

Die Ausprägung dieser individuellen, kognitiven, affektiven Einstellung hängt davon ab, wie Menschen ihre Ressourcen für die Gesundheit nutzen können und somit flexibel auf endogene und exogene Stressoren reagieren zu können.

Die salutogenetische Blickrichtung ist für Antonovsky im Umgang mit der Gesundheit eines jeden Individuums eine unerlässliche Erweiterung des biomedizinischen Modells. Antonovsky äußerte sich hierzu: *"We are all terminal cases. And we all are, so long as there is a breath of life in us in some measure healthy."*

Quellen:

- PSCHYREMBEL, Willibald: *Pschyrembel Klinisches Wörterbuch*. Berlin: de Gruyter, 2011. S. 1845
- BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG (BzgA) (Hg.): *Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese - Diskussionsstand und Stellenwert*. Köln: BzgA, 2001. S.27
- LIMMER, Ruth: *Modul 1.7 Psychologische Grundlagen im Bachelor Soziale Arbeit Wintersemester 2010 – Skript Psychologische Erklärungsmodelle*. Nürnberg: Georg-Simon-Ohm Hochschule, 2010.
- BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG (BzgA) (Hg.): *Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese - Diskussionsstand und Stellenwert*. Köln: BzgA, 2001. S.26
- ANTONOVSKY, Aaron: *Salutogenese - Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie, 1997. S.92
- ANTONOVSKY, Aaron: *Salutogenese - Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie, 1997. S.33 ff
- ANTONOVSKY, Aaron: *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

Trennung/Scheidung - Erleben aus Kindperspektive

Verfasser/in: Yvonne Sindy; Bearbeitung: Hans-Herbert Pfrogner

Eine Trennung zwischen den Eltern kann bei deren Kindern negative Auswirkungen haben. Gerade bei konfliktreichen Trennungen kommt es zu stressreichen Ausnahmezuständen und darunter leiden deren Kinder. Die Folgen können psychische, psychosomatische oder körperliche Krankheiten sein und beeinträchtigen somit die Entwicklung der Kinder.⁷⁵ Kinder sehen die Beziehung ihrer Eltern, ihren wichtigsten Bezugspersonen und somit ihre Familie als zerrüttet an. Meist verändert sich durch die Trennung die gesamte Familienstruktur. Oft geben sich die Kinder die Schuld an der Trennung der Eltern. Sie leiden zudem an Trennungsängsten gegenüber den Eltern und versuchen, den Eltern keine Probleme zu bereiten. Sie treten oft in die Position des Vermittlers um die Eltern nicht zu verlieren. Dabei stellen sie ihre Bedürfnisse stark zurück um den Bedürfnissen der meist zurück gebliebenen Bezugsperson gerecht zu werden.⁷⁶ Dazu kommt es, dass die Eltern diese Gefühlslagen ihrer Kinder oft ausnutzen und gegen den anderen Partner anwenden, die Kinder werden somit instrumentalisiert.⁷⁷ Die Eltern merken aber nicht, wie sie ihr Kind damit unter Druck setzen, da sie im Kampf miteinander das Wohl des Kindes außer Acht gelassen haben. Dieses Verhalten der Eltern zerreißt das Kind innerlich, psychische Schäden unterschiedlichen Grades des Kindes sind in der Regel vorprogrammiert. Die eigene Entwicklung und Stärkung der Autonomie des Kindes ist somit gefährdet.

Trennungskinder haben bestimmte Verhaltensweisen erlernt, die auf Missachtung, manipulatives Verhalten der Eltern gegenüber dem Kind oder fehlende Anerkennung fußt. Sie leiden oftmals nicht nur an fehlender Selbsteinschätzung und Wertschätzung innerhalb der Familie, sondern projizieren dieses Verhalten auch auf andere Beziehungen oder soziale Strukturen.⁷⁸

Es gibt aber auch Familien, wo die Trennung der Eltern positiv verläuft und deren Kinder dieses Erlebnis gut verarbeiten können. Dies kann gelingen, wenn die Eltern für die Kinder während der Trennung, ein kooperatives Verhältnis aufrecht halten, wo die Kinder die alte Vertrautheit und Liebe, sowie Anerkennung verspüren, und somit aus der Trennung ihrer Eltern positiv erwachsen und in deren weiteren Lebensweg mit schwierigen Situationen und Veränderungen umgehen können.⁷⁹

⁷⁵ Arbeit mit hochkonflikthaften

Trennungs- und Scheidungsfamilien:

Eine Handreichung für die Praxis

Vorgelegt von der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e.V. (bke), Fürth

Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI), München

Institut für angewandte Familien-, Jugend- und Kindheitsforschung e.V. (IFK) an der Universität Potsdam, im Verbundprojekt Kinderschutz bei hochstrittiger Elternschaft, 2010 Deutsches Jugendinstitut e.V., Seite

⁷⁶ Holmes, Jeremy, John Bowlby and the Attachment Theory 2. Auflage first published 1993 by Routledge, 2006 by Ernst Reinhardt, GmbH und Co KG, Verlag München, Seite 169

⁷⁷ Josephine Humberg, Scheidung ohne Tränen?, Auswirkungen elterlicher Trennung auf das Sozialverhalten der Kinder, Hamburg, Diplomica Verlag GmbH 2010, Seite 11, 15-17

⁷⁸ Cornelia Stolz, Manuela Strini, Kindheit im Schatten des Elternkonfliktes von Trennung und Scheidung, Hamburg Diplomica Verlag GmbH 2009, Seite 47-50

⁷⁹ Wenn Eltern sich trennen: wie Kinder, Frauen und Männer Scheidung erleben, Ulrike Zartler, Harald Werneck, Roland Haller, Renate Krnl- Nagl, Campus Verlag 2004, Seite 425

Familiendynamik bei Trennung und Scheidung aus der Sicht der Kinder

Verfasser/in: Stefanie Straube; Bearbeitung: Birgit Bertram

Begleitung und Unterstützung von Kindern im Trennungs- und Scheidungsprozess

8. Einleitung

Ein Kind hat von Geburt an Angst verlassen zu werden. Um die Angst zu minimieren ist es wichtig, dass man auf die Wünsche und Bedürfnisse des Kindes eingeht. Die Eltern sind in den ersten Lebensjahren die ersten Lehrer ihrer Kinder. Sie lernen ihnen Sitzen, gehen und die ersten Worte zu sprechen. Sie lehren das Lieben sich selbst und auch anderen gegenüber. Hier entwickeln sich das Urvertrauen und die Liebe. Die Familie ist der Ursprung dieser Gefühle, alles um das Kind herum sieht es durch die Augen der Familie. Das Kind geht davon aus, das Mutter und Vater immer bei ihm bleiben werden. Bei einer Trennung- und Scheidungssituationen, so wie bei dem Thema Tod, bricht die Welt der Kinder zusammen. Es entstehen Zukunftsängste.

9. Wie erleben Kinder eine Trennung ihrer Eltern?

Eine Scheidung ist kein punktuellere Ereignis, wie z.B. Tod. Trennung/ Scheidung sind oft Ergebnis jahrelanger Konflikte, die oft nicht mit dem juristischen Akt abgeschlossen sind. Es gibt also keine Endgültigkeit bei diesem Prozess. Eltern wollen ihre Kinder vor Unannehmlichkeiten beschützen. Kinder sind sehr sensibel in Bezug auf Stimmungen der Eltern. Sie fühlen und sehen die Traurigkeit, den Ärger und die Spannungen, die zwischen den Eltern herrschen. Die Unklarheit über die Situation lässt das Kind nach eigenen Erklärungen suchen. Dies tun sie durch Fantasie, welche oftmals schlimmer ist als die Realität, wobei jüngere Kinder das noch nicht auseinander halten können. Realismus, die präoperationale Entwicklungsphase nach Piaget. Der psychologische Scheidungszeitpunkt ist für jeden Betroffenen unterschiedlich und ein anderer. Für Kinder je nach Alter ist der psychologische Scheidungszeitpunkt der an dem die Eltern mitteilen, dass sie sich trennen. Oft fallen der familiäre Rückhalt und ein Großteil des sozialen Umfelds weg, wenn sich Familienangehörige und Freunde der Eltern in den Prozess mit einmischen. Durch die Trennung der Eltern folgen eventuell räumliche Veränderungen zum Beispiel durch Schulwechsel, Kindergarteneintritt bei einer plötzlichen Berufstätigkeit der Mutter. Bei jüngeren Kindern ist es so, dass es zwar eine Beziehung zwischen Mama und Papa gibt, hauptsächlich aber die Konstellation, Kind und Mama Und Kind und Papa, wahrnimmt. Geht eins der beiden Elternteile weg, fühlt sich das Kind persönlich verlassen. Es findet sich nicht liebenswert, nicht brav, nicht fleißig genug, um den Elternteil zum Bleiben zu bewegen, der getrennt von der Familie lebt. Es entsteht ein enormer Verlust des Selbstwertgefühls. Kinder in dieser Phase machen das erste Mal die Erfahrung, dass Liebe etwas ist, was aufhört. Sie stellen sich die Frage, wann hört die Liebe zu mir auf? Bei einem Besuch des jeweils anderen Elternteils, verhalten sich die Kinder besonders angepasst. Die kleinsten Konflikte führen zu ungeheuren existenzbedrohlichen Ängsten. Ebenfalls ist das Kind zeitlebens Repräsentant der Beziehung, selbst wenn nur ein Elternteil vorhanden ist, dann durch das Aussehen oder die Eigenschaften des jeweils anderen. Das Kind erlebt sich als Teil der Mutter und als Teil des Vaters. Wenn was an dem anderen kritisiert wird, wird das auch automatisch am Kind kritisiert. Das Kind fühlt sich von den Eltern belogen, denn es kann schließlich nur ein Elternteil Recht haben. Dadurch könnte ein Mangel an Vertrauen entstehen, welches eventuell dafür verantwortlich sein könnte, dass diese Kinder im späteren Verlauf ihres Erwachsenwerdens

Schwierigkeiten haben Verpflichtungen und Beziehungen realistisch wahrzunehmen. Kinder haben eine ganz eigene Phantasie, wie die Paarbeziehung der Eltern aussieht. Sie unterschätzen Konflikte, suchen eigene Erklärungen. Sie überbewerten ihre eigene Verantwortung und glauben, dass böse Wünsche in Erfüllung gehen. Kinder geben sich selbst die Schuld an der Trennung oder Scheidung der Eltern. Sie versuchen sich versöhnend in die Konflikte der Eltern ein zu bringen, indem sie Krankheitssymptome vorspielen, um die Eltern durch die gemeinsame Sorge um das Kind, wieder zusammen zu führen. Klappt das nicht, sehen die Kinder dieses als Scheitern ihrer Bemühungen. Hilflosigkeit und Ohnmacht führen zu Wut. Diese richtet sich gegen ein oder beide Elternteile. Die Schuldzuweisungen dienen der eigenen Entlastung. Sie können die objektive Sicht der Dinge nicht vollends wahrnehmen. Das Kind ist auf den Elternteil angewiesen bei dem es lebt. Es versucht zwanghaft alles zu unterlassen, was die Beziehung trüben könnte. Die Kinder tun das, was sie denken, dass es von ihnen erwartet wird und versuchen bewusst und unbewusst Konflikte zu vermeiden. Sie verdrängen damit Aggressionen, die in anderen Bereichen ausgelebt werden. Dies stößt meist auf wenig Verständnis, da es oft zu aggressiven Verhalten und ungezügelter Wutausbrüchen gegenüber anderen Kindern kommt. Der Wunsch nach Ursprungsfamilie bleibt lange aufrecht bestehen.

10. Altersspezifischen Hintergründe

Kinder verfügen über eigene Krisenbewältigungsstrategien. Diese können allerdings nur ausgeführt werden, wenn halt gebende Rahmenbedingungen in der Familie gegeben sind. Wichtig für die Verarbeitung von Trauer, abhängig von der Dauer des Trauerprozesses sind:

- * Dauer und Krisenintensität der Vorgeschichte
- * Alter des Kindes
- * emotional sichere Bindungen an eine Bezugsperson
- * Qualität der Beziehung zum nicht-sorgeberechtigten bzw. zum anderen Elternteil (beide Sorgeberechtigt sind)
- * soziales Umfeld
- * finanzielle Situation nach der Trennung
- * Klima zwischen den Ex-Partnern

Je jünger die Kinder sind, desto mehr halten sie Verbote, Gebote und Verweigerungen als Zeichen mangelnder Liebe. Der Höhepunkt ihrer Wut spiegelt sich darin wieder, dass sie die Eltern nicht mehr sehen wollen, sie weg- oder Tot wünschen. Diese Ausbrüche sind sehr kurzweilig, weil die Angst, dass die Wünsche in Erfüllung gehen könnten, überwiegt. Diese Unbegründetheit der Befürchtung wird bei dem Kind beendet, wenn es lernt zwischen Phantasie und Realität zu unterscheiden. Es sieht seine Wünsche als erfüllt oder Bestrafung für seine Wut, wenn die Scheidung vollzogen wird.

Kinder bis zum 3. Lebensjahr haben meiste eine enge Bindung zur Mutter und erleben eine Trennung „relativ“ unproblematisch. Sie reagieren auf den Zustand der Mutter meist mit Unwohlsein und körperlichen Beschwerden. Die Probleme kommen erst Jahre später, wenn das Kind nach dem Vater fragt.

Kinder zwischen dem 4. und 7. Lebensjahr durchlaufen wesentliche entwicklungspsychologische Stadien. Es wendet z.B. sein in der Familie gelerntes Sozialverhalten auf Gleichaltrige und Gruppen an. In dieser Altersklasse lernen sie ihre Rolle und Einstellung kennen, welche als Grundschemata für die spätere Partnerschaft dient. In dieser Phase ist Auseinandersetzung mit dem gleich- bzw. gegengeschlechtlichen Elternteil wichtig.

Kinder zwischen dem 6. und 10. Lebensjahr befinden sich in der Phase der gleichgeschlechtlichen Identifikation. Es entstehen erste außerhäusliche Kontakte durch Jugend- und Freizeitgruppen. Die motorischen Bedürfnisse (Bewegungsdrang) werden größer. Sie erlernen einen Zeitrhythmus und die Schule stellt Leistungsanforderungen. Das Kind beginnt die Trennungssituation rational zu verarbeiten und wird Erklärungen dadurch zugänglicher. Gefühle können nun nach und nach verbalisiert werden. Die Sorge um das Wohlergehen des anderen nicht im haushaltlebenden Elternteils ist sehr groß. Ebenso eine große Rolle spielt die Befindlichkeit des Erziehungsberechtigten.

Kinder zwischen dem 10. Lebensjahr und der Pubertät sind in der Lage Konflikte zu erkennen und auszu drücken. Die Bewältigungsfristen sind je nach Reife kürzer. Hier entsteht die Gefahr der Überforderung, wenn ein Kind sehr selbstständig und verständnisvoll handelt. Sie übernehmen bereitwillig Verantwortung im Haushalt oder bei den Geschwistern. Hier besteht die Gefahr des Partnerersatzes. Meist kommt der Kontakt zu Gleichaltrigen zu kurz. Sie können ebenfalls relativ gut ihre Rolle in der Beziehung der Eltern einschätzen. In dieser Phase werden Konflikte ausgetragen. Es besteht weiterhin der nachhaltige Wunsch nach der Ursprungsfamilie. Hilfreich dabei sein können, Geschwisterbeziehungen. Geschwister können sich wechselseitigen Rückhalt geben.

11. Mögliche Reaktionen, Hilfestellungen und Altersgemäße Zugänge bei Trennungs- und Scheidungskindern

In der Altersklasse **4- 6 Jährige** nennt man die Phase „egozentrisch“ = ich-zentrierte Sichtweise. Egozentrismus, die präoperationale Entwicklungsphase nach Piaget. Hier besteht die Schwierigkeit, Dinge aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Sie haben nur begrenzt die Möglichkeit sich in andere hineinzusetzen. Sie sehen sich als Mittelpunkt der Welt und als Ursache von Ereignissen.

Wie wird Verlust erlebt?

Die Kinder erkennen, dass die Situation bei ihnen anders ist als bei den anderen.

Sie erkennen, dass jemand in der Familie fehlt. Die Kinder glauben, dass ihr Verhalten die anderen beeinflusst und entwickeln Schuldgefühle. Kinder bilden sich Fantasien über die Rückkehr des Elternteils. Sie haben Angst, auch vom anderen Elternteil verlassen zu werden. Ebenfalls haben sie Sehnsucht nach dem anderen Elternteil.

Mögliche Reaktionen sind zum Beispiel der Rückfall in frühkindliche Entwicklungsstadien (regressives Verhalten) z.B. Fremdeln, Einnässen und Bettnässen. Es kommt zu Schlafstörungen, Daumenlutschen. Es kann zum Rückfall in kindliches Sprachverhalten kommen. Sie sind oft geplagt von Kopf- oder Bauchschmerzen. Oft fallen sie durch aggressives Verhalten auf. Es entsteht eine vermehrte Anhänglichkeit an den verbleibenden Elternteil. Die egozentrische Sichtweise führt zu Schuldgefühlen. Sie besitzen eine hohe Empathie (fühlen Ängste, Traurigkeit ...). Sie neigen zu Depressionen und Phobien (Ängste).

Wenn die tägliche Routine beibehalten wird, ist es eine gute **Hilfestellung**, da diese Sicherheit gibt. Man sollte dem Kind genügend Aufmerksamkeit schenken und ihm körperliche Streicheleinheiten geben. Ihm immer wieder erklären was passiert ist. Ebenfalls sollte man dem Kind immer wieder versichern, dass es geliebt wird. Der verbleibende Elternteil sollte neutral über den anderen Elternteil sprechen. Man sollte das Kind motivieren, Gefühle zu äußern und auszudrücken. Ihnen Möglichkeiten aufzeigen, wie Aggressionen abgebaut werden können. Und

ihnen ein stabiles familiäres- und außerfamiliäres Umfeld geben und sichern.

Bei den **7 – 11 Jährigen** Kindern nennt man die Phase „subjektive“. Durch die fortgeschrittene Ich-Entwicklung sind sie in der Lage sich in unterschiedliche Sichtweisen hineinzusetzen, „role-taking“. Hier entwickeln sich das moralische Urteilsvermögen. Sie sind ebenfalls noch von Werten und Normen ihres sozialen Umfeldes abhängig. Sie setzen sich in dieser Phase das erste Mal mit Tod und Sterben auseinander. Ihnen wird bewusst, dass das Leben zeitlich begrenzt ist, sowie auch die Beziehung zu den Eltern. Sie sind Trennungserfahrungen gegenüber sehr sensibel. Sie haben ebenfalls einen starken familiären Bezug.

•

Wie wird der Verlust erlebt?

Sie leiden an einer traurigen Grundstimmung. Es kommt zu verstärktem Weinen oder In-sich-Zurückziehen. Sie haben Existenz- und Zukunftsängste in Bezug auf Geld, Wohnung und Nahrungsmitteln. Sie versuchen, die Situation geheim zu halten, weil es ihnen vor anderen peinlich ist. Die Kinder leiden häufig an Loyalitätskonflikten den Eltern gegenüber und haben dadurch Versöhnungsfantasien.

- Mögliche Reaktionen können sich äußern durch Abfall der schulischen Leistungen, der Belastbarkeit. Es kommt zu Lern- und Konzentrationsschwierigkeiten, oder aber auch zu Leistungsverweigerung. Konflikte mit Freunden sind nicht selten. Oft äußert sich das Verhalten durch Aggressivität. Es kommt zu wechselnden Schuldzuweisungen an die Eltern. Identitätsprobleme, Kopf- oder Bauchschmerzen sind ebenfalls zu beobachten. Der Wunsch nach Ersatzbefriedigung (Geschenke, Geld ...) steigt. Die Kinder ringen um die Aufmerksamkeit des nicht-sorgeberechtigten Elternteils durch Überangepasstheit. Gegenüber dem verbliebenen Elternteil entsteht ein Überbindungsbedürfnis. Hier auch wieder der Loyalitätskonflikt, sie erkennen, dass es unterschiedliche Meinungen und Standpunkte gibt. Es kommt zu sozialen und emotionalen Rückzug und somit auch zu vermehrter Angstreaktion. Sie leiden an Einsamkeit, Depressionen, Gefühle der Orientierungslosigkeit, Trauer und Verleugnung.

Hilfestellungen sind, die tägliche Routine beizubehalten und ihnen Aufmerksamkeit zu schenken. Sie immer wieder mit Worten und durch Streicheleinheiten beruhigen. Ihnen immer wieder erklären, was passiert ist. Man sollte das Kind motivieren, Gefühle zu äußern und auszudrücken und ihm Möglichkeiten aufzeigen, wie Aggressionen abgebaut werden können. Eventuell auch Gespräche mit den Lehrern suchen.

Die **12 – 18 Jährigen vorpubertären („self-reflective“)** und **pubertären („third person“)** Kinder und Jugendlichen sind in der Lage über sich nachzudenken. Sie können ihre eigenen Gefühle erkennen und damit umgehen. Sie erlernen in dieser Phase die Fähigkeit zum abstrakten Denken. Sie bilden eigene Zusammenhänge und Lösungsstrategien. Sie können sich in andere hineinversetzen und sich und ihre Familie aus der Perspektive eines dritten betrachten. In gleichaltrigen Gruppen findet ein gemeinsamer Austausch von Handlungen, Gefühlen und Erfahrungen statt und gewinnt an Bedeutung. Es entsteht der Wunsch nach familiärer Ablösung. Es kommt zur Entwicklung der eigenen Individualität und der sexuellen Identität. Sie denken an Zukunftsperspektiven.

Mögliche Reaktionen auf Trennung und Scheidung in dieser Lebensphase können Selbstwertprobleme sein. Sie entwickeln Gefühle von Scham anderen gegenüber. Durch die Trennung der Eltern fühlen sie sich stigmatisiert. Es macht sich bemerkbar durch Wut und Trauer.

Hilfestellungen:

Die Bearbeitung der Scham und Angst kann eins der Hilfsmittel sein. Der Austausch mit Gleichaltrigen ist hier sehr wichtig. Sie können eigenständig Problemlösungsstrategien erarbeiten und wollen ehrliche Antworten auf ihre Fragen. Sie wollen als eigenständige Personen wahrgenommen werden. Man sollte ihnen Halt und Unterstützung geben und sie nicht als Partner- oder Elternersatz betrachten. Ihnen positive Vorbilder in Bezug auf Mann und Frau vermitteln.

12. geschlechterspezifische Unterschiede

Mädchen ziehen sich eher zurück. Sie bekommen grundsätzlich mehr Aufmerksamkeit. Sie geraten vermehrt in Schwierigkeiten, wenn sie selbst eine Beziehung führen. Ihnen wird eher zugestanden, ihre Gefühle zu äußern und sie profitieren von der Anwesenheit der Mutter. An ihr können sie sich orientieren und identifizieren. Ihnen fehlt die Erfahrung mit dem Umgang zum andersgeschlechtlichen Elternteil.

Jungen leben ihre Gefühle eher aggressiv oder durch Verhaltensauffälligkeiten aus. Sie bekommen meist weniger Zuwendung und reagieren unmittelbar und längerfristig auf eine Scheidungssituation. Sie scheinen in der Regel zunächst stärker in der Entwicklung beeinträchtigt. Jungen dürfen weniger Gefühle der Schwäche oder Trauer zeigen und leiden besonders unter der Abwesenheit des Vaters, aufgrund der Identifikationsmöglichkeit. Sie geraten leichter in die Rolle des Partnerersatzes, das überfordert sie und bringt Konflikte mit der Mutter mit sich. An Hand dieser Rolle haben sie weniger Respekt der Mutter gegenüber und sind weniger kontrollier- und steuerbar.

13. Die fünf Phasen der Trauer nach Elisabeth Kübler-Ross

Ein Ereignis wie Tod, Trennung oder Verlust, müssen betrauert werden. Wenn nicht könnte diese unbearbeitete Trauer einen erheblichen Einfluss auf das Leben aller Betroffenen haben. Es gibt verschiedene und konfliktbeladene Gefühle.

In den späten 1960er Jahren war Elisabeth Kübler-Ross eine der ersten die Trauergefühle untersuchte. Nach Elisabeth Kübler-Ross gibt es 5 Stufen der Trauer, die Menschen unabhängig von ihrem Alter durchmachen. Wichtig für die Betroffenen ist es alle Stufen der Trauer durch zu machen, um die Situation wirklich bearbeiten zu können. Es ist eine lange Zeit des Schmerzes, der Aggression, der Traurigkeit, der Bitterkeit und der Tränen. Die Länge einer Phase ist zeitlich nicht vorhersagbar, da der Ablauf sehr individuell und unterschiedlich ist. Innerhalb der Stufen kann man zurückgehen oder auch eine überspringen. Der Prozess kann bis zu 3 bis 5 Jahre dauern, um alle Emotionen aufzuarbeiten. Für Kinder und Jugendliche ist es wichtig, diese Verlusterlebnisse in speziellen Alters-/ Entwicklungsstufen bzw. in wichtigen Lebensabschnitten wieder neu aufzuarbeiten.

Verleugnung ist die erste Stufe. Hier ist das Kind noch unfähig der Tatsache ins Auge zu sehen. Der erste Schock wird jedoch gemildert. Die Kinder scheinen aus der Realität gerissen zu sein und sind ebenfalls nicht zugänglich für Tatsachen, z.B. „mein Papa ist Pilot und viel unterwegs“. Das ist keine bewusste Lüge, sondern Verdrängen der Realität. Eine Neuverheiratung in dieser Phase kann große Probleme mit dem Kind nach sich ziehen.

Um Aggressionen geht es in der zweiten Trauerstufe. Hier sind typische Verhaltensweisen, Wutausbrüche, Neid und Unmut. Das Kind ist böse auf jeden und stellt sich die Frage, „Warum

passiert das mir?“. In dieser Phase ist es für das Kind schwieriger die Umwelt auszuhalten. Die Wut und der Ärger richten sich gegen alle Menschen in der Umgebung, Familie, Freunde oder auch in der Schule gegen Freunde, Mitschüler und Lehrer. Um sich selbst zu entlasten sind Sätze wie, „Mutti ist schuld, dass Papa weg ist, sie hat nicht gut genug gekocht!“, befreiend.

In der Phase der Verhandlung geht es darum, dass das Kind merkt das Verleugnung und Aggression nichts bringen und hört in sich. Das Kind versucht zu verhandeln. Es macht sich, Gott und anderen Versprechungen, wenn sich die Situation wieder ändert. „Wenn ich gute Noten in der Schule schreibe und immer mein Zimmer aufräume, kommt mein Papa sicher wieder zu uns zurück!“. Also psychologisch gesehen haben Versprechen mit Schuldgefühlen zu tun und können zu Depressionen führen.

Depressionen

- wenn Kind die Realität nicht mehr verleugnen kann, dann geht der Ärger in ein tiefes Verlustgefühl über
- Kind hat Angst den anderen Elternteil oder andere Personen zu verlieren
- fühlt sich allein und hilflos
- Symptome der Depression sind bei Kindern dieselben, wie bei Erwachsenen → werden in sich gekehrt, ziehen sich zurück, sind teilnahmslos, leiden an Schlaflosigkeit → häufig treten Essstörungen, Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder andere psychosomatische Beschwerden

Die vierte Stufe ist die Akzeptanz. Wenn genügend Zeit und Unterstützung von liebevollen Begleitpersonen vorhanden ist, dann ist die Stufe erreicht, wo es weder aggressiv noch depressiv gibt. Die gegenwärtigen und vergangenen Gefühle können ausgedrückt und akzeptiert werden. Dieses Stadium ist nicht „Glücklich sein“, sondern eher eine „Gefühlsleere“, ohne Schmerz, Schuldgefühle, Angst und Ärger. Das Leben geht weiter und die persönliche Entwicklung kann jetzt wieder durch Eigeninitiative fortschreiten.

14. Wie unterstütze ich Kinder in Scheidungssituationen?

Kinder brauchen sofortige und korrekte Informationen darüber:

- * Was passiert ist!
- * Was sich für sie verändern wird!
- * Wie ihre Zukunft aussehen wird!

Sie sollen die Möglichkeit bekommen Fragen zu stellen und klare dem Alter entsprechende Antworten bekommen.

Die Fantasie und die Ängste sind bedrohlicher als die Realität. Die Kinder sollen die Möglichkeit bekommen ihre Gefühle Ausdruck zu verleihen und innerhalb der Familie zu trauern. Dem Kind zeigen das man selbst traurig ist. Die Liebe zwischen den Partnern erklären. Diese ist eine andere, als die Beziehung zu den Eltern oder Geschwistern. Als Elternteil sollte man sich nicht schlecht über den anderen Elternteil äußern. „Jeder für sich ist in Ordnung, nur zusammen ging es eben nicht!“, könnte ein gutes Beispiel sein. Es gibt verschiedene Wahrheiten, da die Beteiligten unterschiedliche Meinungen haben. Beide haben Recht! Nicht das einer als Lügner da steht. Kinder brauchen ebenfalls eine Bezugsperson, (innerhalb- oder außerhalb der Familie) die sie tröstet und auf den sie sich verlassen können. Bei Planungen sollte man die Kinder mit einbeziehen. Symptome vor oder nach Besuchstagen gehören zum Alltag, da eine stückweise Wiederholung der Scheidung erfolgt. Kinder provozieren dann oft Streit, da der Abschied dann leichter fällt. Es ist wichtig das alles was im Kind im Widerspruch ist an die Oberfläche kommt z.B.

durch malen, Gespräche, Geschichten, dramatisieren, Rollenspiele usw., denn dadurch ist die Bearbeitung möglich.

Quellen:

- Susanne Strohbach, Scheidungskindern helfen, Juventa Verlag 2011, 2. Auflage
- Jaede/ Wolf/ Zeller-König, Gruppentraining mit Kindern aus Trennungs- und Scheidungsfamilien, Beltz Psychologie Verlags Union 1996
- https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2011/09/PD11_335_12631.html
- <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/link/tabelleErgebnis/12631-0003>
- https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/data;jsessionid=0553856A549796B957B38A58989B7F24.tomcat_GO_2_1?operation=ergebnistabelleDiagramm&option=diagramm&levelindex=2&levelid=1336604659731&downloadname=12631-0003
- <http://www.vaeterfuerkinder.de/langzeit.htm>

Die psychoanalytische Theorie zur Trennung

Verfasser/in: Sabrina Schroer; Bearbeitung: Hans-Herbert Pfrogner

Der Begriff Psychoanalyse stammt aus dem Griechischen und bedeutet die Zerlegung, bzw. Untersuchung und Enträtselung der Seele. Die um 1890 vom Wiener Neurologen Sigmund Freud begründete Psychoanalyse ist eine Theorie, die sich mit Hilfe unterschiedlichster Methoden mit dem menschlichem Erleben, Denken und Verhalten beschäftigt. In den darauf folgenden Jahren ist sie stetig in verschiedene Richtungen weiter entwickelt worden.

Die Psychoanalyse nimmt an, dass Angst zu einer Reihe angeborener Affektdispositionen gehört. Durch eine mangelhafte Qualität der Beziehung zwischen dem Kind und der Bezugsperson, kann es zu einer pathologischen Ausprägung der Angst kommen. Diese findet sich in der Klassifikation nach ICD-10 in der Verschlüsselung F93.0 als Emotionale Störung mit Trennungsangst des Kindesalters wieder. Im DSM-IV werden die Emotionalen Störungen nicht gesondert aufgeführt.

Einen zentralen Bestandteil in der psychoanalytischen Theorie nach Freud nimmt die Objektbeziehungstheorie ein. Der Begriff Objekt bezeichnete in der orthodoxen Psychoanalyse eine Person oder einen Gegenstand, der eine Triebregung verschaffen kann. Durch die Weiterentwicklung der psychoanalytischen Theorie von Melanie Klein versteht sich heute unter dem Begriff ein reagierender Partner oder eine Person, die auf die Äußerung des Objektes eingeht. Unter Objektbeziehung lässt sich die Beziehung des Subjekts zur Welt verstehen.

Eine für das Kind verlässliche und qualitativ gute Mutter-Kind-Beziehung ist von großer Bedeutung in der frühen Kindheit. Ebenso die Vorstellung des Kindes über sich und seine Bezugspersonen werden als zentral bedeutend bei seiner späteren Beziehungsgestaltung und Persönlichkeitsentwicklung betrachtet.

Melanie Kleins Weiterentwicklung der psychoanalytischen Theorie legt eine große Bedeutung in die Nichtbeachtung der kindlichen Bedürfnisse in den jeweiligen Entwicklungsphasen. Diese kann zu einer erhöhten Angstbereitschaft führen.

Die Psychoanalyse nimmt an, dass Angst zu einer Reihe angeborener Affektpositionen gehört. Durch eine schlechte Qualität der Beziehung zum Kind und der Bezugspersonen und der Nichtbeachtung der kindlichen Bedürfnisse in den unterschiedlichen Entwicklungsphasen kann eine pathologische Ausprägung der Angst entstehen.

Freud ging davon aus, dass Angst häufig mit der Trennungsangst aus dem Kindesalter zusammen hängt. In der Kindheit konnte keine ausreichende Objektpermanenz ausgebildet werden und daher wird in einem späteren Lebensabschnitt in Angst- und Panikzuständen erneut nach einem sicherheitsspendenden Objekt gesucht.

Nach Freud sind viele unterschiedliche Theorien über die Trennungsangst entstanden.

Quellen:

- Oerter, Montada 2008: Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Philip G. Zimbardo 1992: Psychologie, 5. Auflage. Heidelberg: Springer Verlag.
- M. Dornes 1993: Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt a. Main: Fischer Verlag.
- H. Drilling, W. Mombert, M.H. Schmidt, E. Schulte-Markwort 2006: Internationale Klassifikation psychischer Störungen. Diagnostische Kriterien für Forschung und Praxis. 4. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber.
- Wikipedia Psychoanalyse. 14.03.2012.

Selbsttheorie nach Carl R. Rogers

Verfasser/in: Elisabeth Hätscher; Bearbeitung: Sylvia Kroll

Schwerpunkt der Theorie Carl Rogers ist die Frage:

- Wie nehmen die Menschen ihre Welt, besonders ihr eigenes Selbst, wahr und wie sieht der Prozess der Veränderung aus?
-

Im Gegensatz zur Psychoanalyse wo die Schwerpunktthemen waren Trieb, Instinkt, Unbewusste, Spannungsreduktion und frühe Charakterentwicklung, sind bei Rogers die Schwerpunkte: Wahrnehmungen, Gefühle, subjektiver Selbstbericht, Selbstverwirklichung und Prozess der Veränderung.

Die Schlüsselstruktur im Konzept der Rogers'schen Persönlichkeitstheorie ist das **SELBST**, das in der individuellen Lerngeschichte erworbene Eigen-Abbild - das **Selbstkonzept** - „Das bin ich“. Das Selbst als das Gesamtsystem der Wahrnehmungen und Bedeutungen, d.h. der Mensch nimmt äußere Objekte (Umweltwahrnehmungen) als auch Erfahrungen (interne Wahrnehmungen) wahr und misst ihnen Bedeutung bei. Damit ist das Selbst ein **organisiertes Wahrnehmungsmuster**, das die Teile des Wahrnehmungsfeldes enthält, die vom Individuum als

`selbst`, `mein` oder `ich` bezeichnet werden. Es ist aber nun nicht so, dass die Person ein Selbst hat, das sein Verhalten kontrolliert, sondern einen bestimmten Erfahrungsschatz, der durch das Selbst symbolisiert wird. Damit kommen wir zu einem zentralen Postulat in Rogers Selbsttheorie als Persönlichkeitstheorie:

"Der beste Ausgangspunkt zum Verständnis des Verhaltens ist das innere Bezugssystem des Individuums selbst" (Rogers, 1973, S.111)

Dieses Bezugssystem setzt sich aus den Erfahrungen einer Person zusammen. Damit ist nach Rogers die **subjektive Erfahrung** einer Person der eigentliche Gegenstand der Persönlichkeitspsychologie. Rogers:

"Erfahrung ist für mich die höchste Autorität. Der Prüfstein für Gültigkeit ist meine eigene Erfahrung. Keine Idee eines anderen und keine meiner eigenen Ideen ist so maßgeblich wie meine Erfahrung. Ich muss immer wieder zur Erfahrung zurückkehren, um der Wahrheit, wie sie sich in mir als Prozess des Werdens darstellt, ein Stück näher zu kommen" (ebd., S.120)

Rogers bezeichnet als Erfahrung:

"alles, was sich innerhalb eines Organismus zu einem bestimmten Moment ereignet und potentiell dem Bewusstsein zugänglich ist" (ebd., S. 135)

das sind:

- bewusste Erlebnisse, die durch äußere Reize zustande kommen wie optische Eindrücke, Klänge, Gerüche etc.
- bewusste Erlebnisse, die auf interne Ereignisse zurückgeführt werden können und sich in aktuellen Gefühlen und Zuständen wie Hunger, Nervosität oder Müdigkeit äußern.

Auch wenn Erfahrungen nicht jederzeit präsent sein müssen, so sollten sie jedoch prinzipiell ins Bewusstsein gerufen werden können wie beispielsweise Erinnerungen an frühe Erlebnisse.

Nicht zu diesen Erfahrungen gehören körperliche Vorgänge wie etwa: Veränderungen des Blutzuckerspiegels oder der Blutaustausch in den Lungen, da diese prinzipiell dem bewussten Erleben nicht zugänglich sind.

Das **Erfahrungsfeld** ist nach Rogers eine für die Person einzigartige und reale Einheit:

- **einzigartig** - d.h. die Erfahrung ist ein höchst privates Phänomen, das nur der erfahrenden Person selbst voll zur Verfügung steht und daher von anderen Personen höchstens annäherungsweise auf dem Weg der Einfühlung (mit Hilfe der drei Therapeutenmerkmale ist einführendes Verstehen möglich) erfasst werden kann
- **real** - d.h. die Erfahrung wird von der betroffenen Person als real erlebt und beeinflusst somit auch ihr Verhalten

"Wenn seine Wahrnehmung der Situation so ist, dass es eine fremdartige und furchterregende Erfahrung ist, dann ist es diese Wahrnehmung, nicht die "Realität" oder der "Reiz", die sein Verhalten regulieren." (ebd.)

D.h. jede Person kann eine Situation anders wahrnehmen, je nach Erfahrung - jede Person hat ein anderes reales Erfahrungsfeld. Das Beispiel Angst vor Hunden möge dieses verdeutlichen: es ist zwecklos zu sagen, „du brauchst keine Angst zu haben“. Angst vor dem Hund ist für diese Person real aufgrund ihrer subjektiven Erfahrungen.

Die Selbstverwirklichung - Die Aktualisierungstendenz

Rogers betont im Gegensatz zu Freud die Veränderbarkeit der Persönlichkeit und es sind nur wenige Strukturelemente in seiner Theorie enthalten (vom Selbst abgesehen).

Für Rogers ist der Mensch ein `Sich-Vorwärts-Bewegender` und er vernachlässigt die Aspekte der Spannungsreduktion, um dafür den Schwerpunkt auf die **Selbstverwirklichung** zu legen. Während für Freud die Triebe von großer Bedeutung sind im Sinne der Motoren menschlichen

Lebens, gibt es für Rogers eine Motivierung im Sinne von Selbstverwirklichung und Aktualisierungstendenz:

Aktualisierungstendenz ist das „Kompassdasein“, d.h. aktuelles Erleben und Verhalten wird immer wieder überprüft hinsichtlich der Richtung Selbstverwirklichung im Sinne:

"eine inhärente Tendenz des Organismus all seine Möglichkeiten in einer Weise zu entwickeln, die dazu dient, den Organismus zu erhalten und zu erhöhen" (Rogers, 1959, S.196)

„Der beste Ausgangspunkt zum Verständnis des menschlichen Verhaltens ist das innere Bezugssystem des Menschen selbst.“ (Selbstverwirklichung) (ebd.)

Rogers macht klar, dass diese **Aktualisierungstendenz** das einzige und zugleich angeborene dynamische Prinzip des lebendigen Organismus ist, das alle üblicherweise unterschiedenen Motive wie Bedürfnis nach Nahrung, Wärme, Sexualität, Schutz in seinen Dienst stellt: der Mensch einen Willen hat, Erfahrungen zu machen und sich daraus weiterzuentwickeln.

Thesen zur Selbstverwirklichung

- kognitive Repräsentation der Umwelt ist für menschliches Verhalten entscheidend, nicht objektive Umwelt
- alles Verhalten orientiert sich an Wunsch der Selbstverwirklichung

Gefühle, die eigenes Verhalten begleiten, sind Indikatoren für Faktoren, die zur Selbstverwirklichung beitragen

Obwohl Rogers zwar bestrebt war, Messskalen für seine Konzepte zu entwickeln, entwickelte er nie eine Skala zur Messung des Motiv der Selbstverwirklichung. Solche entstanden erst im Laufe der Jahre wie den von Jones und Crandall 1986 entwickelten Fragebogen zur Selbstverwirklichung (Measurement of Self-Actualization), der die Fähigkeit misst, selbständig zu handeln, sowie die Selbstannahme bzw. das Selbstwertgefühl, die Annahme des eigenen Gefühlslebens und das Vertrauen in zwischenmenschliche Beziehungen.

Das Konstrukt der **Selbst-Konsistenz** (Zusammenhang, Dichte, Dauerhaftigkeit, Haltbarkeit) macht deutlich, dass aufgrund der Selbstaktualisierungstendenz der Organismus stets bestrebt ist, dass Selbstkonzept seiner Person aufrechtzuerhalten und stetig zu vervollkommen, indem positive Selbsterfahrungen angestrebt und negative Selbsterfahrungen vermieden werden. D.h. das Individuum entwickelt ein Wertesystem, dessen Kernpunkt die eigene Wertschätzung darstellt.

Konsistenz (Selbst-) als Abwesenheit von Konflikten als das Ziel: keine Konflikte zwischen Selbst und Idealselbst bestehen zu lassen:

- Wertesystem entwickelt sich, im Zentrum steht Wertschätzung des Selbst
- Werte so entwickelt, dass Selbstsystem erhalten bleibt
- Verhaltensanpassung an Selbstkonzept (auch wenn Verhalten sonst sinnlos)

Das Konstrukt **Kongruenz** (Übereinstimmung, das Zusammenpassen) ist die Übereinstimmung zwischen den Wahrnehmungen vom Selbst und seinen Erfahrungen:

"Die vom Organismus angenommenen Verhaltensweisen sind meistens die, die mit dem Konzept vom Selbst übereinstimmen" (Rogers 1951, S.507)

Wie verhält sich aber das Individuum bei einem Zustand der Inkonsistenz im Selbst und fehlender Kongruenz zwischen Selbst und Erfahrung? Inkongruenz ist ein Zustand, der dann gegeben ist, wenn sich die Person als jemand sieht, beispielsweise der niemals hasst und plötzlich aber Hass erlebt. Ist sich die Person dessen nicht bewusst, so ist sie potentiell von Angst bedroht. Angst ist das Resultat einer Diskrepanz zwischen Erfahrung und Selbstwahrnehmung.

Kongruenz:

- zwischen Erfahrungen und Wahrnehmungen des Selbst → Gefühle + Wahrnehmung in Einklang bringen

- Gefühle zeigen Bewertungsprozess (was als gut empfunden wird, dient der Selbstverwirklichung)
- Inkongruenz (zw. Erfahrung + wahrgenommenem Selbst) → Angst.

Da der Organismus versucht, sein Selbst-Konzept unverändert beizubehalten, muss er die Erfahrungen, die mit dem Selbst-Konzept in Konflikt stehen abwehren. Die wird mit dem Prozess der **Subzeption** umschrieben, jener Prozess der die als Bedrohung wahrgenommene Erfahrung vom Eindringen in das Bewusstsein abwehrt. Hier bedient sich Rogers der **Abwehrmechanismen** in Anlehnung an A. Freud, auch wenn er nur selbst zwei Abwehrmechanismen nennt: die Verneinung (Verleugnung) und die Verzerrung): **Verzerrung** der Bedeutung der Erfahrung und **Verleugnung, Verneinung** der Existenz der Erfahrung.

Damit haben Ereignisse in sich und für sich keine festgelegte Bedeutung. Die Bedeutung gibt ihnen erst das Individuum durch frühere Erfahrungen sowie durch das Bemühen, das Selbst-System aufrechtzuerhalten.

Der Aspekt unseres Wesens, der in der Neigung zur Aktualisierung begründet liegt, dem organismic valuing folgt und positive Zuneigung und positiven Selbstwert erhält, wird bei Rogers als das wirkliche Selbst (**real self**) bezeichnet. Das ist das "Du", das du sein wirst, wenn alles gut geht.

Andererseits sind wir in der Masse, in der unsere Gesellschaft von der Aktualisierungsneigung abweicht, gezwungen, mit Wertvorstellungen zu leben, die dem organismic valuing nicht entsprechen, damit erhalten wir nur konditionale positive Zuwendung und entwickeln infolge dessen ein **ideales Selbst**. Mit Ideal meint Rogers etwas, das nicht real ist, etwas, das immer außerhalb unserer Reichweite liegt, der Standard, dem wir nicht entsprechen können.

Diese Lücke zwischen realem Selbst und idealem Selbst, dem "ich bin" und dem "ich sollte sein" bezeichnet man als **Inkongruenz**. Je größer diese Lücke, desto mehr Inkongruenz. Je mehr Inkongruenz, desto mehr Leiden. Im Grunde ist Inkongruenz auch wesentlich das, was Rogers mit Neurose meint: Mit dem eigenen Selbst nicht mehr im Einklang sein (ein ähnlicher Gedanke wie bei Karen Horney).

Die **Entwicklung der Persönlichkeit** ist nach Rogers orientiert an den drei zentralen Bedürfnissen des Menschen:

- Bedürfnis nach Selbstverwirklichung,
- Bedürfnis nach positiver Beachtung (positive Anerkennung) und
- Bedürfnis nach Selbstachtung

Bedürfnis nach Selbstverwirklichung:

Rogers glaubt grundsätzlich an die Wachstumskräfte in jedem Individuum. Der natürliche Wachstumsprozess des Organismus beinhaltet größere Differenzierung, Expansion, zunehmende Autonomie und Sozialisation = **Selbstverwirklichung**

Während sich das Selbst entwickelt, braucht das Individuum positive Anerkennung. Selbstverwirklichung kann als ein zentrales menschliches Bedürfnis verstanden werden.

Bedürfnis nach positiver Beachtung

Anerkennung ist mit dem kindlichen Bedürfnis nach Liebe und Zuneigung zu vergleichen. Fühlt sich das Kind von den Eltern "gewürdigt" (erhält das Kind bedingungslose positive Anerkennung) besteht keine Veranlassung, Erfahrungen zu verleugnen: "Ich mag nicht, was du tust" ist anders als "ich mag dich nicht".

Nach dem Entstehen des Bedürfnisses nach positiver Beachtung tritt das

Bedürfnis nach Selbstachtung:

Selbstachtung ist Wertschätzung ist persönliche Entscheidung über den individuellen Wert. Je nachdem welche Rückmeldungen das Kind von den wichtigen Bezugspersonen seiner Umwelt

bekommen hat, lernt es, seine eigenen Verhaltensweisen als positiv oder negativ einzuschätzen. Dieses Bedürfnis entwickelt sich zu einem Bedürfnis nach positiver Selbstachtung beispielsweise Anstrengung in der Schule nicht ausschließlich weil es Lob erwartet, sondern weil es sich unmittelbar über seine eigene Leistung freut und auf sich selbst stolz ist, ein verinnerlichter Bewertungsmaßstab (intrinsische Motivation).

Eine `gesunde, voll funktionierende` Persönlichkeit ist gekennzeichnet durch:

- Offenheit gegenüber jeglicher Art von Gefühlen
- Konsistenz zwischen Selbst und Ideal-Selbst
- Kongruenz von Erfahrung und Selbstwahrnehmung

Auf der Grundlage dieser Annahmen hat Rogers den **personzentrierten Ansatz in Beratung und Therapie** begründet. Wie in der Theorie dargestellt geht er von der Annahme aus, dass jeder Mensch über das Potential verfügt, sich zu entwickeln, das Leben eigenverantwortlich zu gestalten und Schwierigkeiten - mit entsprechender Unterstützung - selbst zu bewältigen. Rogers konnte nachweisen, dass eine bestimmte Art von Begleitung, die - „**personzentrierte Grundhaltung**“ besonders diese Entwicklung unterstützt, eine von Offenheit, Glaubwürdigkeit, Aufrichtigkeit, Achtung und nicht-wertendem Verstehen wollen geprägte Beziehungen. Es sind das:

- **Einfühlungsvermögen** (Empathie)
- **Annahme und Wertschätzung** - Akzeptanz des Klienten durch den Therapeuten aufgrund emotionaler Zuwendung
- **Echtheit und Wahrhaftigkeit** - Kongruenz des Therapeuten:

Niedergeschlagen hat sich dieser Beratungsansatz in der Entwicklung der „non-direktiven“ bzw. klientenzentrierten Beratung/ Psychotherapie, in welcher nicht die Sichten des Therapeuten, sondern die Einsichten des Klienten förderlich auf die Persönlichkeit einwirken.

Quellen:

- Pervin, Lawrence, A./ Cervone, Daniel/ John, P. Oliver (Hrsg.) (2005 ⁵): Persönlichkeitstheorien. UTB GmbH: Stuttgart
- Rogers, Carl R. (1981): Der neue Mensch. Clett Cotta: Stuttgart
- Rogers, Carl R. (1983): Therapeut und Klient (Grundlagen der Gesprächspsychotherapie). Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/M.
- Rogers, Carl R. (1992; 1972, 1951). Die nicht-direktive Beratung. Counseling and Psychotherapy. Kindler Studienausgabe: München (Original 1951: *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. Constable: London).
- Rogers, Carl R. (1996 ⁶;1973): Entwicklung der Persönlichkeit. Clett Cotta: Stuttgart. (Original 1961: *On Becoming a Person*).
- Rogers, Carl R. (2009; 2008; 1959): Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehung. Ernst Reinhardt Verlag: München. Reihe: Personzentrierte Beratung & Therapie - 8. → hier wird im 2. Kapitel speziell die SELBST-Theorie der Persönlichkeit behandelt (Original 1959: *A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-centered Framework*. In (ed.) S. Koch, *Psychology: A Study of a Science. Vol. 3: Formulations of the Person and the Social Context*. New York: McGraw Hill.)
- Rogers, Carl R./ Schmid, Peter F. (1991): Person zentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis. Mit einem kommentierten Beratungsgespräch von Carl R. Rogers. Grünewald: Mainz.

- Selbsttheorie Carl Rogers (Script 1994): <http://teresa6114.tripod.com/rogers.html> Zugriff ??? 2012.

Systemische Familienaufstellung nach Bert Hellinger

Verfasser/in: Katja Melzer; Bearbeitung: Hans-Herbert Pfrogner

Seinen Ursprung hat die Familienaufstellung in der Familienskulptur und Familienrekonstruktion nach Virginia Satir (seit etwa 30 Jahren). Die Familienaufstellung hat Vorläufer bzw. gründet auf unterschiedlichen therapeutischen und philosophischen Richtungen (Systemtheorie, Konstruktivismus, Hypnotherapie, Gestalttherapie, Psychodrama, NLP u.a.), wobei alle neueren Aufstellungsverfahren zurückzuführen sind auf die "Ordnungen" und "Dynamiken" die Bert Hellinger als Gründer des Familienstellens erkannt und weiterentwickelt hat. Die klassische Familienaufstellung von Bert Hellinger aber, wurde vor ca. 20 Jahren entwickelt.

Aufgestellt wird das gewünschte Familiensystem des Klienten. Die Methode basiert auf einer Mehr-Generationen-Perspektive und auf elementaren Ordnungen und Gesetzmäßigkeiten in Systemen. Hellingers Erkenntnisse zu generationsübergreifenden Dynamiken zeigen den einzelnen Menschen in seinen systemischen Verstrickungen. Aufstellungsarbeit funktioniert grob gesagt so, dass die Beziehungsmuster eines Systems im Raum bildlich dargestellt werden. In der Aufstellung werden derzeitige (ggfs. auch frühere) und erwünschte zukünftige Beziehungsmuster eines Systems (Familie, Gruppe, Team, Abteilung, Organisation etc.) dargestellt. In der systemischen Aufstellungsarbeit wird die Aufmerksamkeit auf das Beziehungsgefüge innerhalb von Systemen (Familie, Partnerschaften, Berufsfeld, Organisationen,...) gelegt und gleichzeitig die Bedeutung von dort auftretenden Symptomen und Problemen betrachtet. Dadurch wird auf einer anderen Ebene, als der vertraut sprachlichen, das Problemgefüge transparent gemacht und eröffnet in einer unmittelbaren Deutlichkeit -sichtbar, hörbar und spürbar- mögliche Lösungs- und Veränderungsschritte. **Der** Ausgangspunkt ist immer die Sichtweise eines Systemmitglieds. Nach dessen Vorstellung werden die Mitspieler („Repräsentanten“), die das System darstellen sollen, ausgewählt und zueinander in Beziehung gestellt. **Durch** das Positionieren und In-Szene-Setzen der Systemmitglieder zueinander entsteht eine raumzeitliche Analogie, die über das Medium „Sprache“ hinausgeht und die Möglichkeit bietet, Prozesse sichtbar und unmittelbar erfahrbar zu machen. **Beim** Aufstellen wird immer der Gesamtkontext, das ganze System, mit einbezogen und berücksichtigt

Es gibt verschiedene Formen der Aufstellungsarbeit: *Familienaufstellungen* (Aufgestellt wird das gewünschte Familiensystem des Klienten (Herkunftsfamilie oder derzeitiges Familiensystem)), *Bewegungen der Seele* (in manchen Aufstellungen kommen die Stellvertreter plötzlich in eine Bewegung, die sie nicht mehr bewusst steuern) und *Organisationsaufstellungen* (Aufstellung von Organisationen, Unternehmen etc.).

Angewendet wird die Aufstellungsarbeit in mehreren Teilgebieten der therapeutischen Arbeit: Einzelberatung, Paarberatung, Familienberatung, Schule/Pädagogik, Organisationen/ Unternehmen, Soz. Arbeitsfelder z.B. Fallaufstellungen, Supervisionsaufstellungen, Politik, Theater und Film etc.

Zu den Hypothesen des Therapeuten gehören vor allem schwere Schicksale wie früher Tod, früher Verlust, Krieg, Vertreibung erlittene oder selbst zu verantwortende schwere Schuld, Behinderung sowie schwere Krankheit, all das kann zu leidverursachenden Dynamiken führen.

Das Ziel ist letztlich, mit Hilfe einer Aufstellung für ein anstehendes Problem rasch neue Lösungswege zu finden. Es ist eine sehr effiziente Methode, die klare Einsichten und einen raschen Wandel bei problematischen Themen gibt. Die Beziehungsstrukturen werden sichtbar und erlebbar gemacht und somit werden Hindernisse und Einschränkungen erkannt und können berücksichtigt werden. Verborgene Handlungsalternativen tauchen auf, konkrete Lösungsansätze entstehen und bislang unbekannte Ressourcen finden Beachtung.

Ich hoffe euch einen kleinen Einblick in diese Methode gegeben zu haben. Aufstellungsarbeit hat nicht den Anspruch des optimalen Lösungsweges. Diese Herangehensweise an Systeme ermöglicht es uns als Professionelle aber, das gesamte System zu verbildlichen und einen Perspektivwechsel vornehmen zu können, die erlebte Aufstellungssituation als Chance zu sehen etwas Neues erfahren zu haben und eine weitere Möglichkeit einen Zugang zu Systemen unserer Klienten zu erhalten.

5.2. Praxisbausteine / Glossar

Der familienentlastende bzw. -unterstützende Dienst

Claudia Görisch

kurz: FED oder FUD

Was ist das?

Der familienentlastende Dienst will Familien mit einem behinderten Kind, Jugendlichen oder Erwachsenen entlasten, indem er zeitweise die Pflege und Betreuung des behinderten Familienmitglieds übernimmt.

Ziele:

Der Familienentlastende Dienst (FED), zunehmend familienunterstützender Dienst (FUD) genannt, hat die Aufgabe, Familien mit einem behinderten Kind, Jugendlichen oder Erwachsenen Erholung und Freiräume zu verschaffen, damit auch pflegende und betreuende Angehörige am gesellschaftlichen oder kulturellen Leben teilnehmen können. Das soll die Kräfte erhalten bzw. wiederherstellen, die für die Pflege und Betreuung des Behinderten notwendig sind. Auch dem behinderten Menschen soll dadurch mehr Autonomie und Selbstständigkeit außerhalb des Elternhauses ermöglicht werden.

Umfang:

Art und Umfang der Unterstützung orientieren sich an den individuellen Bedürfnissen, sie werden mit den Betroffenen abgeklärt und fest vereinbart. Zu den Angeboten gehören stundenweise, aber

auch mehrtägige Betreuung in der Familienwohnung oder in Räumlichkeiten des Dienstes, sozialpädagogische Begleitung, sozialrechtliche und psychosoziale Hilfen, Freizeitbegleitung, Bildungsveranstaltungen, Fahrdienste etc. Im Einzelfall werden auch individuelle Assistenzen z.B. für den Kindergarten- oder Schulbesuch, den Arbeitsbereich etc. bereitgestellt.

Finanzierung:

Die Finanzierung erfolgt meistens über die Pflegeversicherung. Wenn das Kind in eine Pflegestufe eingestuft wurde, erhalten die Eltern Unterstützung im Rahmen der Pflegeversicherung , z.B. für zusätzliche Betreuungsleistungen , Kurzzeitpflege , Tages- und Nachtpflege oder häusliche Pflege, wenn sie verhindert sind.

Wenn das Kind keine Leistungen aus der Pflegeversicherung erhält, können auch die Krankenkasse, das Sozialamt (Eingliederungshilfe für Behinderte §§ 39+40 SGB XII, § 69 b SGB XII, Hilfe zur Pflege, niedrigschwellige Angebote nach dem Gesetz zur Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen SGB IX) oder das Jugendamt die Hilfe bewilligen. Träger familientlastender Dienste sind meistens Wohlfahrts- oder Behindertenverbände, wie Diakonie, Caritas oder Lebenshilfe.

16.11.2011

Quellen:

- http://www.betanet.de/betanet/soziales_recht/Familientlastender-Dienst-654.html (15.11.2011)
- <http://www.intakt.info/60-0-familientlastende-dienste-fed-familienunterstuetzende-dienste-fud.html> (15.11.2011)
- http://www.salam-lebenshilfe.de/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=7)15.11.2011)

Haushaltshilfe

Sirah Wollmann

- Art der Sozialleistung
- finanziert von Sozialversicherung, gesetzlichen KK, private Unfallversicherung, Sozialhilfeträgern
- trifft zu für **Haushaltshilfen im Krankheitsfall:**
 - bei Krankenhausaufenthalten + mind. 1 Kind unter 12 Jahren
 - mit 2. Kind schwanger sind und Hilfebedarf im Haushalt nötig
 - Kind + krank -> Brüche

- bei Kuraufenthalt
- nach Krankheit/stationärer Aufenthalt
- nach Unfällen: Hilfe im Haushalt nötig
- Grundlage und Anspruch nach Sozialgesetzbuch: -> SGB V §38 Haushaltshilfe gesetzlicher KV
 - > SGB XII §70 („große Haushaltshilfe“) oder §28 („kleine Haushaltshilfe“)
 - > RVO §199 (Schwangerschaft oder Entbindung)
 - > SGB VII §42 (gesetzl. Unfallversicherung)
 - > SGB XI §36 (gesetzl. Pflegeversicherung)
 - > SGB XII §48 („Hilfe bei Krankheit“)
 - > SGB IX §54 (medizinische/berufliche Rehabilitation)
- Kostenträger der Haushaltshilfe = Kostenträger der Reha-Maßnahme (RV Land/Bund)

§ 132 SGB V Versorgung mit Haushaltshilfe

- (1) KK kann für Haushaltshilfe geeignete Personen anstellen
- muss Verträge über Inhalt, Umfang, Vergütung, Prüfung der Qualität und Wirtschaftlichkeit der Dienstleistungen mit Personen, Einrichtungen oder Unternehmen schließen
- (2) KK: Leistungen wirtschaftlich und preisgünstig
- Leistungserbringer: möglichst in freier Wohlfahrtspflege

Aufgaben: alle Tätigkeiten, die zum Haushalt gehören (Essen machen, putzen, Kinder betreuen, Wäsche waschen)

- Dauer und Quantität: je nach akutem individuellen Hilfebedarf
- Einschränkung des Umfanges möglich, bei teilweise eigener Haushaltsführung der betroffenen Personen oder deren persönlichem Umfeld
- von gesetzl. KK: stellt Ersatzkraft -> Angestellte der KK:
- -> max. 8h/Tag, bei besonderen Fällen 10h/Tag -> Zuzahlungen pro Tag
- Fahrtkostenerstattung
- bei ambulanter Krankenbehandlung: kein Leistungsanspruch
- Dauer richtet sich nach z.B. Dauer des Krankenhausbesuches

Haushaltshilfe bei Schwangerschaft und Entbindung

- RVO §199

- Gewährung bei benötigter Hilfe zur Führung des Haushalts
 - Nicht Voraussetzung weiteres Kind
 - Schwangere muss eigenen Haushalt führen
 - Bei Hausgeburten und stationärer Entbindung zum Einsatz
 - Zeitlich nicht beschränkt, von Arzt oder Hebamme empfohlen
 - Auch nach Entbindung weiterhin möglich wenn Haushalt schwierig
 - Zuzahlung wird nicht verlangt
-
- (1) Versicherte erhalten Haushaltshilfe, wenn ihnen wegen Krankenhausbehandlung oder wegen einer Leistung nach § 23 Abs. 2 oder 4, §§ 24, 37, 40 oder § 41 die Weiterführung des Haushalts nicht möglich ist. Voraussetzung ist ferner, daß im Haushalt ein Kind lebt, das bei Beginn der Haushaltshilfe das zwölfte Lebensjahr noch nicht vollendet hat oder das behindert und auf Hilfe angewiesen ist.
 - (2) Die Satzung kann bestimmen, daß die Krankenkasse in anderen als den in Absatz 1 genannten Fällen Haushaltshilfe erbringt, wenn Versicherten wegen Krankheit die Weiterführung des Haushalts nicht möglich ist. Sie kann dabei von Absatz 1 Satz 2 abweichen sowie Umfang und Dauer der Leistung bestimmen.
 - (3) Der Anspruch auf Haushaltshilfe besteht nur, soweit eine im Haushalt lebende Person den Haushalt nicht weiterführen kann.
 - (4) Kann die Krankenkasse keine Haushaltshilfe stellen oder besteht Grund, davon abzusehen, sind den Versicherten die Kosten für eine selbstbeschaffte Haushaltshilfe in angemessener Höhe zu erstatten. Für Verwandte und Verschwägte bis zum zweiten Grad werden keine Kosten erstattet; die Krankenkasse kann jedoch die erforderlichen Fahrkosten und den Verdienstausschlag erstatten, wenn die Erstattung in einem angemessenen Verhältnis zu den sonst für eine Ersatzkraft entstehenden Kosten steht.
 - Versicherte, die das 18. Lebensjahr vollendet haben, leisten als Zuzahlung je Kalendertag der Leistungsanspruchnahme den sich nach § 61 Satz 1 ergebenden Betrag an die Krankenkasse.

Quellen:

- <http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbv/38.html>
- <http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbvii/42.html>
- <http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbv/132.html>
- <http://www.ihregutefee.de/ubersicht-der-dienstleistungen/hilfe-im-krankheitsfall>
- http://arbeitslosennetz.de/index.php?option=com_content&view=article&id=1643:haushalts-hilfe-fg-b-ii-ler-nach-s-61-sgb-xii&catid=329:bedarf&Itemid=2

Der Krankenhaussozialdienst

Anna Michaelis

Der Gesetzgeber sieht für eine angemessene Krankenhausbehandlung u.a. sozialarbeiterische Hilfen für Patienten vor. Nach § 112 II Nr. 4-5 SGB V handelt es sich hierbei um die soziale Betreuung und Beratung der Versicherten im Krankenhaus und um den Übergang von der Krankenhausbehandlung zur Rehabilitation, Pflege etc.

2 Tätigkeitsbereiche dominieren das Berufsbild:

- Administrative Arbeitsformen (z.B. Vermittlung von Pflegeeinrichtungen oder Anschlussrehabilitation; Klärung von Kostenübernahmen u. a.)
- Im Rahmen von persönlichen Hilfen: Soziale Beratung, psychosoziale Unterstützung; Förderung von persönlichen Kompetenzen /Ressourcen

Die wichtigsten Aufgaben des Krankenhaussozialdienstes:

- Beraten der Patientinnen und/oder deren Angehörigen bei aktuellen persönlichen und sozialen Problemen, Konflikten und Krisen im Zusammenhang mit der Erkrankung.
- Erstellen von Sozialanamnesen unter Einbeziehung der psychischen, sozialen und krankheitsbedingten Situation sowie der medizinischen Diagnose.
- Planen der sozialarbeiterischen Intervention unter Einbeziehung der vorhandenen Ressourcen.
- Die Klärung und Vermittlung sozialrechtlicher materieller Leistungen.
- Einleiten der erforderlichen Hilfen zur Entlassungsvorbereitung (wie Sicherung der Nachsorge in verschiedenen Bereichen).

Auch die Angehörigenarbeit und die Netzwerkarbeit spielen eine wichtige Rolle im Krankenhaussozialdienst. Die Angehörigen haben die Funktion zu stützen. Gleichzeitig sind sie aber auch Betroffene und häufig mit der Situation überfordert. Durch Aufklärung und Unterstützung der Angehörigen, können diese wieder eine größere Stütze für die erkrankten Menschen werden.

Im Wesentlichen geht es bei der Arbeit im Krankenhaussozialdienst um die Klärung rechtlicher, finanzieller und persönlicher Fragen in Bezug auf die Krankheit, Pflegebedürftigkeit oder der Organisation nach dem Krankenhausaufenthalt. Die Sicherung von Lebensqualität spielt eine wichtige Rolle.

Quellen:

- Reinicke, Peter (Hrsg.) (2001): Soziale Arbeit im Krankenhaus. Vergangenheit und Zukunft, Freiburg und Breisgau: Lambertus-Verlag
- www.erato.fh-erfurt.de (Stand: 15.11.2011)

6. Kapitel: Ausblick

In der systemisch-integrativen Arbeit mit Familien wird von Schlußintervention gesprochen, d.h. sie will etwas mit auf dem Weg geben

oder wenn wir es mit S. Minuchin sagen –Familie ist - eine Kraft der positiven (und konstruktiven) Bindung

Liebe Studierende,

wir haben in unserem Studienschwerpunkt 'FL' im Winter- und Sommersemester 2011/2012 viele Familienthemen, Projekte, Beiträge, Methoden- und Fallsituative Bezüge aussagekräftig analysiert und handlungsentwickelnd erarbeitet. Soziale Arbeit im Kontext von Familie und Lebensgemeinschaft mit Kindern, Eltern und Trägern *orientiert sich*

1. am gemeinsamen Wohl des Zusammenlebens aller Beteiligten
2. an Bedingungen der Existenzsicherung und
3. an wechselseitig verantwortbaren Kriterien für Sozialisation, Erziehung vs. Bildung, Miteinanderlernen, Begleitung, Hilfe und Unterstützung.

Anlass und Auftrag für Soziale Arbeit sind oft herausfordernde Lebenssituationen, auftretende Mehrfachbelastungen im Erleben von Brüchen und materielle-psychosoziale Engpässe.

Eingeschränkte Ressourcen zeigen sich z.B. in alltäglicher, schwieriger Sorge um Kinder, Partnerin/Partner, Geld, Wohnung, Tätigkeit, Streitigkeiten, Bewältigung der Herkunft, Mangel erleben, Belastung, Konfliktverschärfung, Beziehungsstörung, usw.

Wozu und wie können Sie mit sozialer Dienstleistung zukunftsweisend Menschen und Familien begleiten?!

Soziale Arbeit blickt nach E.M. Schuster (2002) auf Gefährdungen bei Familien und Kindern. Sie braucht Kriterien für eine Basisvorsorge. Diese beziehen sich auf Bedürfnislagen, emotionale Bindungen zwischen Eltern bzw. Kind und einer Anerkennung der Familienleistung (Versorgung, Verlässlichkeit, Sicherheit) für jeweils wechselseitiges Wohlbefinden. Nach S. Minuchin (1993) gilt es über Familienarbeit vier bedeutsame Schritte zu meistern: ...

1. Wertvolle Ziele finden –
2. Fähigkeiten fördern –
3. eine professionelle Haltung entwickeln –
4. und wachsende positive Bindung bedeutet Hoffnung für neue Formen des Zusammen-Seins

1. Wertvolle Ziele finden, bedeutet ...

- im Rhythmus von Beziehungen sich gegenseitig bereichern
- neue Möglichkeiten für Handeln zu eröffnen
- gegenseitige Unterstützung in Freiwilligkeit
- Festigung und Entwicklung eines menschlichen Miteinanders

2. Fähigkeiten fördern, begründet ...

- Zusammenarbeit und gegenseitigen Austausch
- Erleben von Loyalität, Verantwortungsgefühl, Toleranz + Freude
- denn Verbindung reduziert das Selbst nicht, sondern erweitert es

3. Möglichkeit professioneller Haltung, zeigt sich ...

- + in der Suche nach Alternativen
- + im Verstehen von Unterschied und Grenze
- + bei Perspektivenwechsel
- + über Förderung von Selbstwahrnehmung und -Verantwortung

4. Wachsende positive Bindung ist...

eine Hoffnung – auf neue Formen des Zusammen-Seins

- # schafft Verantwortung gegenüber sich Selbst & Anderen
- # braucht Mut, ein nur autonomes Selbst aufzugeben und Beschränkungen des Miteinanders zu akzeptieren
- # sich in der An-Passung für- und miteinander zu engagieren.

Dies und ein gutes Gelingen in der sozialberuflichen Praxis wünschen wir Ihnen, insbesondere auch für eine herausfordernde Zusammenarbeit im vielfältigen Kontext mit Familien.

Mit besten Grüßen an Sie

Birgit Bertram Sylvia Kroll Hans-Herbert Pfrogner Judith Rieger

Literatur

- Minuchin S 1993 Familie - die Kraft der positiven Bindung. München
- Schuster EM 2002 Gefährdete Familien – gefährdete Kinder ... In: Blätter der Wohlfahrtspflege 1/2002, Baden-Baden.